



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Ámbitos y Áreas de Intervención de la EPJA

ADVERTENCIA

**ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE DIDÁCTICOS
PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA EDUCATIVO.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Programa Indicativo
ÁMBITOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE
LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Área de Formación Específica:
Educación de la Personas Jóvenes y Adultas

Campo de Competencia Curricular:
Integración de Saberes e Intervención

Semestre en que se Imparte:
6

Carácter:
Obligatorio

Créditos:
6

Elaboradores:

Profr. Eduardo Hernández Lara
Profr. Antonio Martínez Hernández
Profr. Miguel Ángel Franco Santos
Profr. Maximo Hernández Hernández
T.S.U.I. Yetzin Belén Galván Montes
Profr. Erasmo Argüelles Argüelles

Julio de 2004

Licenciatura en Intervención Educativa
Procesos de Enseñanza de Aprendizaje de
las Personas Jóvenes y Adultas
Sextosemestre

ÁMBITOS Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Malú Valenzuela y Gómez Gallardo

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Intervención educativa 2002
Área de formación: Optativa
Campo de competencia curricular: Intervención
Semestre: 6° Semestre
Créditos 6

PRESENTACIÓN

Los esfuerzos por responder a las necesidades educativas de la población joven y adulta han sido de diversa naturaleza. En la actualidad encontramos en México una gran cantidad de ofertas educativas con intencionalidades disímiles y con distintos niveles de desarrollo en diferentes ámbitos de influencia y acción.

Entendemos por ámbitos aquellos espacios de en los que se desenvuelve la vida de las personas adultas, como son la familia, el trabajo y la comunidad, por su parte las áreas se refieren a las temáticas o líneas de intervención en las que se ha desarrollado la educación de las personas adultas, tales como la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, la promoción social y cultural, la educación cívica democrática, etc.

Así, en los diferentes ámbitos y áreas se ha impulsado infinidad de programas y proyectos que han sido impulsados por organismos gubernamentales, civiles y privados dirigidos a distintas poblaciones, con contenidos y metodologías diversas y cuyos resultados han incidido de manera diferencial en la vida de los individuos.

Tales programas y proyectos deben ser motivo de análisis y revisión, con el propósito de que las alumnas y alumnos puedan intervenir con una posición crítica y constructiva en este campo educativo de acuerdo con los retos y desafíos a los que se enfrenta la población adulta en el contexto actual que vive la sociedad mexicana.

COMPETENCIA

Contar con una visión amplia e integral de los programas y proyectos que impulsan distintos organismos tanto gubernamentales, como civiles en las áreas de influencia y ámbitos de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas en el México actual.

OBJETIVO GENERAL

Conocer y analizar el desarrollo de los diversos ámbitos de influencia y acción de la educación de las personas jóvenes y adultas, mediante la revisión documental, la asistencia a foros y conferencias, visitas, etc., a las instancias y organismos que los impulsan, el contenido educativo de sus programas, sus metodologías, niveles de impacto y grado de avance en función de las necesidades y problemáticas de los diferentes grupos y sectores de la población atendida en el contexto que vive actualmente la sociedad mexicana.

CONTENIDOS

- Conceptualización y desarrollo de las áreas de influencia y ámbitos de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas.
- Misión, objetivos y valores de organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional y estatal dedicados a programas sociales y educativos dirigidos a las personas jóvenes y adultas.
- Contenidos, metodologías, recursos didácticos, humanos y financieros de los programas en los ámbitos de la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, la promoción social, la participación cívica y democrática, la promoción artística y cultural y su incidencia en la vida personal, familiar y comunitaria de los individuos.
- Integralidad de los programas en función de las necesidades sociales y comunitarias de la población atendida.
- Debate sobre las propuestas actuales y futuras sobre las diversas áreas de influencia y ámbitos de intervención de la educación de las personas adultas en el contexto actual que vive México.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

El curso-taller pretende ser una reconstrucción teórica y práctica de las distintas áreas de influencia y ámbitos de intervención en los que las alumnas y alumnos participan en el campo educativo que nos ocupa, por lo que se sugiere metodológicamente que:

- Se indague y se elabore un mapa de las instituciones y organismos de carácter nacional o estatal que impulsan programas y proyectos sociales y educativos con personas jóvenes y adultas. Esto supone una activa participación del alumnado en la búsqueda de información y documentación de tales programas y proyectos.
- Bajo ciertos indicadores y criterios (guía de análisis) las alumnas y alumnos deberán realizar la revisión de los programas y proyectos en función de los distintos ámbitos de

intervención educativa con personas jóvenes y adultas. Dicha revisión estar sustentada teóricamente en las investigaciones recientes y la documentación pertinente al respecto.

- Tal revisión deberá estar acompañada de visitas y la participación, cuando sea posible, en algunas actividades de los programas y proyectos sujetos al análisis.
- El análisis y la revisión de los programas y proyectos deberá quedar plasmado en un documento sintético que realicen los alumnos y alumnas de manera individual o por pequeños grupos, así como ser expuesto al resto del grupo en forma creativa.
- Se recomienda que para el cierre del curso-taller se organice un debate (en el que podrán participar más personas además del grupo de estudiantes), con el objeto de analizar las propuestas presentes y futuras de los programas y proyectos de los diversos ámbitos de la educación de las personas adultas en el contexto actual que vive México.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los elementos antes citados y las actividades sugeridas pueden constituir las evidencias del grado de desarrollo de la competencia señalada para este curso-taller. En concreto se trata que las y los alumnos puedan elegir algún ámbito o área de intervención en el campo de la educación de las personas adultas que será su objeto de análisis, como propedéutico para su tema de tesis.

BIBLIOGRAFÍA

Conocer. México, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 1994.

VALENZUELA, Ma. de Lourdes (coord.). Frente a la modernidad el olvido. México, UPN, 1995.

VALENZUELA, Ma. de Lourdes (coord.). Nuevos rostros y esperanzas para viejos retos en la educación de las personas adultas en México. México, UPN, 2000.



**Licenciatura en
Intervención Educativa**

BLOQUE I

Conceptualización y desarrollo de las áreas de influencia y ámbitos de acción de la educación de las personas jóvenes y adultas.

CONCEPTUALIZACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ÁREAS DE INFLUENCIA Y ÁMBITOS DE ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Pag.- 6

Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

SEXTO SEMESTRE

ESTOS MATERIALES SON EXCLUSIVAMENTE PARA USO DIDÁCTICO. NO TIENE FINES DE LUCRO

Panel: El nuevo entorno de la educación con la población adulta.

INTRODUCCIÓN

Para profundizar en los alcances, limitantes y retos de las políticas educativas, tanto gubernamentales como no gubernamentales, dirigidas a la población adulta en los últimos sexenios, fue determinante. Como punto de partida el Foro, introducir el análisis de la situación económica, política y social que vive en la actualidad el país. Con este propósito se abordaron los siguientes ejes temáticos:

- ✚ La Reforma del Estado y las políticas sociales en el contexto de la modernización y la globalización económica.
- ✚ La participación organizada de la sociedad civil y sus demandas educativas.
- ✚ La modernización educativa y la educación de adultos y adultas.

Desde diferentes perspectivas, estos aspectos de la coyuntura y de las políticas educativas fueron presentados en un panel por académicos y académicas con una larga trayectoria en el campo que nos ocupa. En este panel participaron:

Manuel Canto Chac, Rafael Reygadas Robles Gil, Ángeles Varea Falcón y Manuel Pérez Rocha, cuyas ponencias, respectivamente, fueron: “la Reforma del Estado, orientación de las políticas y democratización en México”, “Multiplicación de los movimientos organizativos: demandas en educación de adultos y adultas”, “Educación de adultos y políticas públicas” y “Educación de adultos”.

Las ponencias anteriores fueron comentadas por Sylvia Schelkes y posteriormente se abrió el debate y la discusión en plenaria con los y las participantes.

DEBATE

En el contexto del panel: El nuevo entorno de la educación de adultos y adultas, los y las participantes ahondaron sobre el tema central del Foro: la situación actual de las políticas en materia de educación de adultos en nuestro país. En sus intervenciones se manifestó una preocupación fundamental que se refiere a la relación que guarda la modernización del país inserta en los procesos de globalización económica mundial y el olvido de las instituciones, los programas y los agentes que impulsan a la educación de los adultos y las adultas en México.

A pesar de la insistencia por años sobre la importancia que tiene la educación de adultos para el desarrollo del país, el rezago educativo persiste y la desigualdad social se agudiza en forma silenciosa y alarmante. Entonces, se preguntaron, ¿en el contexto actual se puede elaborar una política de educación de adultos?, ¿Cuáles son las implicaciones, para México, de instrumentar políticas públicas que tratan de igualarse al modelo norteamericano?, ¿Cuál es la perspectiva de la política educativa para el próximo sexenio?, ¿Cuál será el futuro de las instituciones educativas con la política de federalización y descentralización?

Frente a la emergencia de nuevos sujetos y organizaciones sociales se insistió en la demanda de la participación de organismos no gubernamentales e instancias de la sociedad civil, para que junto con el gobierno diseñen políticas educativas con las necesidades de la población. Ante esta insistencia, algunos participantes manifestaron la dificultad que han vivido en sus experiencias educativas al no encontrar apertura por parte de las autoridades institucionales, dado que, por un lado, “mantienen cerrazón al no permitir el avance del trabajo realmente educativo con los y las adultas” y, por otro, “el que las organizaciones sociales no cuenten con los recursos económicos para contribuir el desarrollo de la educación de adultos en el país”.

De igual manera se planteó la multiplicidad de instituciones gubernamentales que atienden diversos programas de educación de adultos, sin que estas tengan una política clara a seguir, ni una coordinación entre ellas y sin que se precise un diagnóstico de la relevancia de su existencia y de los alcances que han logrado. Incluso hubo quien cuestionó que “este Foro se realizó en un espacio ajeno al ámbito de la educación de adultos”.

Se planteó la inminente necesidad de establecer los mecanismos y las instancias pertinentes que posibiliten la apertura del gobierno para diseñar e instrumentar políticas educativas que estén a la altura de las exigencias que demandan la población con fuertes rezagos sociales y económicos. ésta, dijeron es la prioridad.

Respecto a los diferentes programas educativos que impulsan las instituciones, se insistió en la importancia de su evaluación y en la definición de los mismos, dado que –manifestaron algunos- “en nuestro centro de trabajo no sabemos qué programa de educación básica es el válido, pues no tenemos ninguna orientación por parte de la institución”; así como, se preguntaron otros sobre “la eficiencia de la educación escolarizada para adultos”, otros más criticaron la poca valoración del trabajo realizado por ciertas instituciones con una larga trayectoria en la prestación de servicios educativos (tales como el IMSS) y los estrechos criterios de certificación de los aprendizajes adquiridos por los adultos y adultas.

De igual manera se enfatizó la necesidad de establecer mayor relevancia y apertura a la capacitación para el trabajo que brinde oportunidades de una formación integral, así como a la incorporación de otros programas dentro del ámbito de la educación de adultos, tales como la educación artística y la educación política y ciudadana, como necesidades que contribuyen a la transformación que vive el país.

A nivel pedagógico, se cuestionó el “autodidactismo”, dado que “no existe en México la cultura de la lectura entre nuestro pueblo” y la “influencia negativa que ha tenido la televisión comercial”.

Reforma del Estado, orientación de las políticas y democratización en México.

Antes que nada, quisiera agradecer la invitación que me ha hecho la Academia de Educación de Adultos para compartir estas reflexiones con ustedes. Reflexiones que, como verán a lo largo de mi exposición, no están directamente referidas a la temática de la educación de adultos, pero espero que en su conjunto aporten elementos para ubicar el diseño de esta política.

Cuando hablamos de diseño de políticas, tomando en cuenta la actualidad del país, nos encontramos con tres elementos de carácter contextual. El primero de ellos es la reforma de

Estado, expresión muy comentada en este sexenio. El segundo tema, al cual apela el diseño de políticas es, justamente, la orientación de las mismas, la visión del contexto en el cual éstas se desarrollan. En tercer lugar están los pasos mismos del proceso de diseño de políticas.

Respecto a la reforma del Estado, parece que en lo que hay un elevado acuerdo es en que ésta debe tender, sobre todo, a incrementar el rendimiento de las funciones de gobierno; es decir, a incrementar la racionalidad en el funcionamiento del aparato gubernamental. Sin embargo, habiendo un amplio acuerdo en que éste debe ser el objetivo de la reforma de Estado, también hay un elevado desacuerdo sobre el contenido, justamente, de la mencionada reforma y cuál es el mecanismo para aumentar la racionalidad de rendimientos del gobierno.

Dentro de esta enorme diversidad podemos encontrar fundamentalmente dos posiciones. Una de ellas identifica racionalidad con disminución de las funciones gubernamentales.

El modelo de práctica gubernamental que se aplicó en la mayor parte del mundo en la segunda posguerra y hasta mediados de los años 70 exageró la centralidad que en los procesos sociales tenían las funciones gubernamentales y a cualquier pregunta de cómo resolver los problemas públicos daba el mismo tipo de respuesta: con más funciones gubernamentales.

Frente a esta exageración del modelo, otra de las versiones de la reforma del Estado aporta una respuesta equivalente, aunque de una exige que la evaluación tenga esencialmente una función de servicio al adulto estudiante, para reformarle acerca de sus logros y de los retos que le quedan por vencer.

Como he dicho, desde la perspectiva moderna, la educación tiene que ser vista como un trabajo del estudiante; como en todo trabajo, las herramientas desempeñan un papel fundamental pues determinan no solamente la productividad y los resultados mismos de la educación, sino incluso la naturaleza de ésta. Diseñar, producir y distribuir herramientas adecuadas para el estudio es, por tanto, una tarea esencial y de muy alto rendimiento.

Comentarios a propósito de las conferencias presentadas en el panel: El nuevo entorno de la educación de adultos

Mtra. Sylvia Schmelkes

Acabamos de escuchar cuatro conferencias que nos permiten ubicar los retos de la educación de adultos en el contexto actual de un México dinámico, cada vez más inserto en un contexto internacional que se encuentra también en profundo proceso de cambio.

Manuel Canto nos ha hecho ver cómo México y en otros países de América Latina se está llevando a cabo una reforma del Estado y con ello una profunda transformación económica y social –a partir de un modelo de desarrollo que no ha funcionado en ningún otro lado y que no tiene, a juzgar por un análisis crítico de sus supuestos, posibilidades de funcionar en nuestros países tampoco. Ha planteado la necesidad de revisar la relación sociedad-estado de manera que la reforma del Estado, que obviamente es necesaria, pueda realizarse sobre bases capaces de asegurar un país equitativo y democrático, a partir de lo cual pueda crecer. Aunque Manuel Canto introduce el tema sobre las condiciones de posibilidades de esta nueva relación sociedad-estado, gracias a la emergencia de nuevos actores, es Rafael

Reygadas quien, compartiendo en lo general el diagnóstico-pronóstico en torno a los efectos del modelo de desarrollo por el que transita el país, aborda el surgimiento de estos nuevos sujetos desde la sociedad mexicana: movimientos sociales, ciudadanos, resistencias sociales –aun armadas-, redes. Todos estos sujetos comparten, según él, una utopía, una visión del mundo de más largo alcance, que pone a la gente en el centro y en primer lugar.

Rafael Reygadas sostiene que la educación de adultos debe ser capaz de ubicarse en esta nueva relación sociedad-estado introducida por Manuel Canto, fortaleciendo fundamentalmente la capacidad de los nuevos actores sociales de convertir las necesidades sociales en demandas, es decir, en propuestas alternativas concretas de política social. De alguna manera, también propone que estos nuevos actores deben ser los protagonistas principales de dichas políticas sociales, quienes las ejecutan en el seno mismo de las organizaciones.

La presentación de la Academia de Educación de Adultos aterriza en el diagnóstico de esta realidad, vinculándola con la de la pobreza, y señala con toda claridad cómo, a pesar del discurso de la modernidad educativa, ésta no ha llegado a la educación de adultos que conduce el gobierno. Esta sigue siendo una oferta unidimensional, uniforme, ineficiente, y pobre, porque va dirigida a los pobres. En consonancia de que los planteamientos renovados necesarios de la educación de adultos emerjan como movimiento propio de los sujetos colectivos y entren desde ahí, en una interlocución con el Estado.

Por último, Manuel Pérez Rocha nos habla mucho del que hacer de la educación de adultos, desde la misma redefinición moderna de su concepto. De esta forma, propone como el quehacer educativo con adultos, si ha de modernizarse y si ha de pretender, como lo define la Academia. Mejorar la calidad de vida de sus beneficiarios, que debe partir de concebir al adulto como lo hace la ciencia moderna, como un sujeto imperfecto, en autonomía, que se desarrolla y perfecciona hasta su muerte.

Trabajo de la educación de adultos es lograr que el sujeto adulto llegue a satisfacer las condiciones para utilizar el aprendizaje como motor principal de ese proceso de desarrollo y perfeccionamiento: lograr que quiera aprender, lograr que sepa aprender, y lograr que tenga las condiciones para hacerlo.

Creo que el conjunto de las cuatro conferencias que hemos escuchado establece un excelente marco para el debate. Con el afán de estimularlo, yo me permitiría hacer lagunas, muy breves, consideraciones.

Convendría, tal vez, partir de una hipótesis que desde hace tiempo he formulado, pero que no he tenido la posibilidad de poner a prueba. Aunque no sea cierta considero, sin embargo, que permite analizar la realidad desde otra óptica.

Esta hipótesis plantea que la emergencia de los nuevos sujetos sociales de los que nos hablan las primeras tres ponencias –y que constituyen, en todos los casos, la fuente principal de la renovación en educación de adultos-, que los temas que han abierto al debate, que sus propuestas y preocupaciones, que sus avances y realizaciones, que sus imaginarios sociales –utopías- son parcialmente, y subrayado parcialmente, resultado de las actividades de educación de adultos que sujetos sociales de este mismo tipo, ONGS, organizaciones sociales, etc., en situación embrionaria y fragmentada, han venido realizando a lo largo de los últimos 30 años.

Creo que esto es así porque, por información fragmentada de la que disponemos, sabemos que las actividades de educación de adultos desde este tipo de actores han tenido resultados profundos y duraderos en individuos y colectividades.

Pero, si es así, considero que convendría que hiciéramos, entre todos, una reflexión autocrítica, que nos ubique en la posibilidad, no de congratularnos porque existe una contribución a la emergencia de una “sociedad civil”, sino de preguntarnos por qué no llegamos más lejos, y qué tenemos que hacer para llegar más lejos.

En aras, nuevamente, de provocar el debate, yo señalaría los siguientes aspectos para la reflexión:

- ✚ El problema de la desigualdad social no sólo no se ha resuelto, sino, como los datos aquí presentados por varios lo han indicado claramente, el fenómeno se agudiza de manera alarmante.

México pasó a ser, según leía hacer poco, el país que ocupa el segundo lugar en el mundo en el mundo en concentración del ingreso.

La inequidad social representa un serio obstáculo para lograr lo que los conferencistas aquí han propuesto. Porque la inequidad social no se manifiesta solamente en diferentes en el ingreso y en los niveles de bienestar, sino en diferentes tan fundamentales como el descubrimiento de las necesidades. Como lo indica Manuel Pérez Rocha, un sujeto educativo es un sujeto con necesidades. De ahí que quizás la primera tarea del educador de adultos sea convertir las necesidades. Objetivas en necesidades subjetivas. Sino se tiene conciencia de las necesidades, tampoco habrá posibilidades de plantear demandas.

Esto exige a la educación de adultos un trabajo privilegiado con los que no tienen voz. En general, las ONGS. Pero no ha sido así siempre. Muchas veces hemos privilegiado a quienes tienen mayor potencial de cambio.

El reconocimiento de la diversidad, y el imaginario social de la sociedad justa, debería conducirnos a reflexionar críticamente porqué hemos permitido que se acentúe la desigualdad y que debemos hacer para superarla.

- ✚ Sostengo aquí que no es cierto que los sujetos sociales de los que hablamos tengan claras propuestas en materia de educación de adultos. Como tal, la educación de adultos ocurre en el seno de estas colectividades, pero con una informalidad tal que no logra tematizarse como una actividad necesariamente intencional, con objetivos y tiempos claros, con avances constatables, y con logros evaluables. La sociedad civil (o “las sociedades civiles”) no ha tenido la capacidad de entrar en interlocución con las agencias que proporcionan los servicios de educación de adultos, con lo cual las han dejado intactas, han seguido actuando al margen de ellas, y no han hecho lo que éstas supuestamente realizan (alfabetizar y ocuparse de “lo básico” en el sentido más propiamente pedagógico del término). La educación de adultos no constituye, entre estos sujetos, materia de preocupación, de planteamiento de demandas, de formulación de alternativas.

Los invito a que reflexionen por qué es así.

- ✚ Sostengo aquí también que muchos de estos sujetos colectivos, que tienen claras áreas de avance y desarrollo, manifiestan también un heterogéneo nivel de desarrollo en varios aspectos tales como: separación dirigencias-base, falta de constancia y consistencia, fragilidad organizativa ante el logro de reivindicaciones concretas, dificultades para trascender a los niveles de propuesta, acriticidad en sus alianzas, fidelidad a sus valores, afán de poder, celos irracionales, serios impedimentos para acordar estrategias comunes entre “sujetos colectivos”... creo que sería pertinente plantearnos, si consideran ustedes que es el caso, en qué ha fallado nuestra

“educación de adultos” en este afán de logro de madurez de la sociedad, con el ánimo de ver a futuro.

- ✚ Sostengo también que la preocupación por la calidad de nuestro quehacer educativo con adultos –por los resultados de aprendizaje reales entre los adultos con los que trabajamos – ha dejado mucho que desear. Hemos “sobrepoletizado” la actividad educativa, dejando de lado, en muchos casos, los aspectos propiamente pedagógicos, o sea, la calidad en los procesos de aprendizaje, y aquí retomo lo planteado por Manuel Pérez Rocha, difícilmente podemos esperar crecimiento cualitativo en la difícil tarea de plantear demandas, hacer propuestas, fungir como interlocutor del gobierno, y volver a ejecutar, fortalecidos, los procesos educativos.

Creo sinceramente que la emergencia de los sujetos sociales constituyen la esperanza de las posibilidades de construir, socialmente, modelos de desarrollo acordes con los principios fundamentales de respeto a la dignidad del ser humano y justicia social. Comparto lo que los conferencistas han externado acerca de la necesidad de impulsar una nueva relación Estado-Sociedad. Considero que las políticas han de llegar a ser políticas de Estado, o sea, de gobierno y sociedad.

También creo, sinceramente, que la educación de adultos tiene un importante papel que jugar en este proceso. Es en el afán por llegar a definirlo que sugiero, con algún intento de provocación, algunos de los planteamientos anteriores.



**Licenciatura en
Intervención Educativa**

BLOQUE II

Misión, Objetivos y valores de organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel nacional y estatal dedicados a programas sociales y educativos dirigidos a las personas jóvenes y adultas

La política del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en las delegaciones estatales.

El caso de Michoacán

Jaime Calderon L. V. (CREFAL)

El objetivo de la ponencia es describirles brevemente cómo es que afectan las líneas directrices de la política nacional del INEA en las delegaciones estatales, en particular, en el estado de Michoacán.

Asimismo, expondremos en qué medida interviene el poder local en las decisiones educativas, refiriéndonos en tres componentes del modelo educativo del INEA: contenidos regionales; la formación de los educadores de adultos y la planeación.

CONTENIDOS REGIONALES

La inclusión de contenidos regionales planteados por el INEA en el marco de la descentralización educativa 1986 implicó la cuestión fundamental acerca de los niveles de participación y toma de decisiones de las delegaciones estatales en los asuntos de competencia académica, en particular el relacionado con el enfoque curricular.

Si bien este proceso significó un importante avance para que cada estado asumiera un papel protagónico en la elaboración de contenidos regionales, los proyectos que dieron origen a los mismos fueron concebidos a nivel de información complementaria, y no desde un enfoque curricular que articula coherentemente ambos niveles (nacional-regional).

La política seguida por el INEA para la elaboración de estos contenidos consistió en plantear “acuerdos” entre las autoridades centrales con las estatales, y estas últimas con las institucionales educativas del estado. En concreto, la autoridad central no sólo autorizaba los textos sino que definía objetivos generales, normas de diseño, sugería contenidos y proporcionaba asesoría. Bajo esta norma, el papel de la delegación se reducía únicamente a proponer y ejecutar proyectos, ciñéndose a dichas directrices.

Para ejemplificar esta política centralista, basta revisar de manera general el texto *Historia mínima de Michoacán*, al que cabría más precisamente el calificativo de ínfima porque, además de reproducir el tratamiento de los hechos históricos en forma similar a la de la población infantil, evidencia la injerencia política del estado para ofrecernos su visión oficial con arreglo a sus fines. El texto presenta, entre otras, las siguientes cuatro características.

1. Un mayor acento en aspectos nacionales que en los regionales.
2. Superficial y exigua referencia a personajes cuyo protagonismo social y político trascendió en el estado (Vasco de Quiroga, a quien se dedican tres párrafos; Gertrudis Bocanegra, que sólo se le menciona, y Lázaro Cárdenas, cuya labor se resume en dos párrafos como gobernador de Michoacán y cuatro como presidente de la república).
3. Una visión histórica recortada, pues sólo llega a los años cuarenta su pretexto de que las últimas décadas han sido vividas por la mayoría de los adultos “...a quienes corresponderá hacer juicio y valoración de los hechos recientes”.
4. Tratándose de un libro para adultos no se hace alguna referencia a instituciones pioneras en este campo (Misiones Culturales, CEBAS, CREFAL, etcétera).

En suma, los contenidos regionales propuestos en los textos monográficos, si bien representaron un avance porque incorporaron temas de interés relacionados con la estructura social de los estados, en los hechos no han tenido el lugar que deben ocupar, priorizando los contenidos de los libros nacionales.

Por su parte, el Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA) opera a nivel estatal como un programa nacional único, carente de integración con los otros niveles educativos (alfabetización y secundaria), lo que dificulta la incorporación de los ajustes que sean pertinentes. Este modelo tampoco ha sido motivo de revisión y evaluación de la delegación Michoacán.

La situación anterior lleva a preguntarnos acerca del papel que han jugado las delegaciones estatales del INEA en el desarrollo de propuestas curriculares alternativas al modelo nacional.

Sobre este particular, la delegación propuso en 1990 un proyecto para sistematizar el currículo regional diversificado de educación básica para adultos que, sin dejar de lado los contenidos nacionales, no pudo concretarse por razones que aparecen como constantes en la política educativa; falta de continuidad en los proyectos, falta de apoyo económico, cambio de autoridades, contravenencias con la norma central, etcétera.

Las características de este proyecto curricular, además de reunir los requisitos de una fundamentación teórica y metodológica, apuntaban hacia un currículo abierto, integral y apoyado en tareas de investigación previa que sin duda hubiese aportado una perspectiva más atractiva y funcional a los aprendizajes de los adultos.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS IMPRESOS

Pese a las limitaciones y restricciones para el diseño de materiales didácticos que apoyen los diferentes programas educativos, la delegación de Michoacán del INEA ha generado un conjunto de guías, manuales, cuadernos, etc., que deben potenciarse para servir de apoyo y ajustarlos, en la medida de lo posible, a las necesidades y problemas particulares que presenta la región.

Una mención especial merecen los libros de texto destinados a la población indígena, que sin duda han sido un logro de la actual política educativa. En el caso de Michoacán, y en particular para los purépechas –que representan al mayor grupo étnico en el estado–, se diseñó el texto para la alfabetización en lengua materna para acceder posteriormente al castellano.

Con anterioridad (1984), se elaboró el Proyecto Purépecha de Educación de Adultos. Diagnóstico sociolingüístico con la perspectiva de proponer un modelo educativo para este estudio señalaban la necesidad de incluir no sólo adecuaciones de tipo lingüístico, sino contenidos que reforzarán la cultura purépecha, y recomendaba diseñar una metodología acorde con las necesidades de la etnia a partir de su grado de bilingüismo, sin que ésta fuese generalizada. Asimismo, sugería desarrollar y mantener investigaciones para apoyar las estrategias propuestas. A este respecto, es importante indagar en qué medida los textos vigentes de alfabetización en lengua materna tomaron en cuenta tales conclusiones, así como el efecto que han tenido en los educadores y usuarios.

Por otra parte, en el marco del proyecto de Monografías Comunitarias del departamento técnico pedagógico se elaboraron nueve estudios de este tipo en los que participaron los usuarios de la educación de adultos.

Cabe mencionar que tanto el proyecto Purépecha como la propuesta curricular a que nos hemos referido son, lamentablemente, de los pocos estudios que nos dejan duda acerca de su calidad cuando ésta es estimulada y apoyada.

FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

A pesar de haberse realizado esfuerzos encaminados para delinear una política para la formación de educadores de adultos que permitiera la integración de los diferentes programas, así como su diversificación e incidencia en la calidad de los servicios ofertados, los logros alcanzados en esos aspectos son insuficientes y, en consecuencia, no han mejorado substancialmente las necesidades más apremiantes de los educadores de adultos de sus agentes formadores.

1. Si bien el INEA asumió el término de formación (Inicial y permanente) que implica un proceso cuantitativa y cualitativamente de mayor alcance que la capacitación, el carácter eventual de los educadores de adultos y el ínfimo tiempo y recursos que se dedica a estos procesos nos permite afirmar que, en lo fundamental, se sigue operando con esta última modalidad, quedando aún lejos de alcanzarse los objetivos que presupone el concepto de formación.
2. Las estrategias de capacitación que se impulsaron para la formación de formadores y de los propios educadores de adultos lograron diversificarse a través de la apertura de actividades de alcance nacional (jornadas, encuentros, etc.), y representaron importantes espacios para intercambiar experiencias y dar a conocer los materiales de autoformación diseñados por el INEA.

Sin embargo, esta política reafirma dos aspectos que son cuestionables: por un lado, su carácter eminentemente centralizado y el dudoso nivel de aprovechamiento, determinado por las características en que se desarrollan dichos trabajos (saturación de materiales, corta duración y ritmos intensivos, disponiendo de recursos, etc.)

Por otro lado, el manejo político que en alguna medida se hace en estas actividades por parte de los funcionarios en turno para exaltar las bondades de su gestión e introyectar aún más la figura presidencial como principal impulsor de las políticas educativas emprendidas.

3. El proceso de descentralización que fue profundizado durante la presente administración fue una medida acertada porque permitió que cada delegación asumiera paulatinamente el manejo de la capacitación con sus recursos, dando pie a que los técnicos dicentes, desde su coordinación de zona, asumieran esta función. Sin embargo, su alcance ha sido limitado, pues este tipo de medidas sólo ha puesto énfasis en los aspectos técnicos-administrativos y de consulta, sin propiciar realmente procesos y sistemas de capacitación innovadores que respondan a las necesidades y al contexto socioeconómico del estado y de sus regiones. Sobre este punto, la delegación manifestaba que las acciones de formación no habían impactado en la calidad de los servicios educativos. Hasta hoy se intenta descentralizar en el ámbito pedagógico dicha función.

LA PLANEACIÓN

El aspecto en el que más atención ha puesto el INEA, y en el que aparecen notoriamente mayores espacios dedicados al desarrollo teórico y metodológico, ha sido el campo de la planeación educativa.

El énfasis de los lineamientos propuestos en el marco del modelo de planeación del INEA para hacer frente a los retos del programa de modernización educativa fueron básicamente cuatro:

- a) La planeación participativa;
- b) La elaboración de diagnósticos socioeducativos microregionales;
- c) La planeación a partir de programas considerando “un catálogo de estrategias” según las condiciones de cada área territorial y la calidad y eficiencia como criterio rectores, y
- d) El establecimiento de metas intermedias para cada programa.

La planeación, desde esta perspectiva, toma en cuenta la aplicación de criterios programático-presupuestales que implica la organización y operación de los servicios educativos.

Sin embargo, este esquema de planeación participativa resulta, a nivel operativo, incongruente en la medida en que la delegación del INEA en el estado de Michoacán se ha visto obligada a acatar las metas que la administración central determina unilateralmente para que sean cumplidas.

El problema no sólo se reduce a cancelar las posibilidades de planeación participativa, sino que las metas cuantitativas que se trazan a nivel central exceden la capacidad real de cubrirse por agentes educativos y la capacidad real de cubrirse por el solo hecho de desconocer las condiciones de operación de los agentes educativos y la evolución de las características socioeconómicas que se presentan a nivel de las zonas y micro-regiones del estado. Tal es el caso de localidades que no cuentan siquiera con la población meta que se estima alfabetizar. Esta circunstancia genera en no pocas ocasiones, la práctica nociva de crear situaciones físicas para “cumplir” con las metas y provocar desconfianza en los ya de por sí dudosos datos que maneja la institución.

La obsesión por el cumplimiento indiscriminado de metas se agudizó en agosto de 1992, al comprometerse Carlos Salinas, en la Evaluación Educativa del Estado de Oaxaca, a reducir en los tres últimos años de su mandato en un tercio el total de analfabetos en el país. Es decir, más de dos millones de adultos.

Puede decirse que en aras de un eficientismo de corte tecnocrático se presionó a los técnicos docentes para que incorporaran en ritmos acelerados o promotores y educadores de adultos y cumplir así las metas previstas; sin contar que los procesos de EDA están mediados por múltiples factores que no sólo dependen de la voluntad de estas figuras sino de las condiciones institucionales poco favorables (burocratismo, falta de materiales y recursos didácticos, retraso en los pagos de becas, insuficiente supervisión, etc.) y el contexto socioeconómico de las micro-regiones y localidades (población indígena, dispersión, nivel de escolaridad, accesibilidad, etc.) en que operan dichas figuras.

En el anterior marco, la delegación se ve obligada a reproducir “en cascada” esta política centralista procurando –en el mejor de los casos–, poner en juego las competencias técnicas y políticas del delegado y su personal encargado de esta función para distribuir las metas lo más racionalmente posible entre sus coordinaciones de zona. Éstas, a su vez, se encargan de asignarlas entre los técnicos docentes, quienes tienen que ingeniárselas para que sean cumplidas por el personal voluntario a su cargo, presentándose las situaciones ya mencionadas.

Las políticas diseñadas, en este ámbito, por la delegación, se encuentran en los Programas Operativos Anuales que a partir de un diagnóstico muestran las estrategias, así como los

objetivos y acciones a comprender para cada programa. En ellos se refleja también el comportamiento optimista de los logros y avances alcanzados ya que las metas para alfabetización reportan altos niveles de eficiencia terminal.

En este nivel técnico, obviamente, la toma de decisiones presenta amplios márgenes de autonomía que pueden ampliarse a otros ámbitos como el de la capacitación de los educadores.

Asimismo, la intervención que pueda tener la delegación en el desarrollo de estrategias orientadas a mejorar los servicios educativos depende, en gran parte, de la autoridad profesional, así como del protagonismo y estilo que asuma el delegado en el ejercicio de las unidades de poder durante su gestión local (decisiones verticales-horizontales; nombramiento de colaboradores, resolución de conflictos, etc.), así como de la capacidad que éste tenga con la administración central para concertar competencias de tipo académico. Evidentemente, la resolución de problemas que son de naturaleza estructural y que no dependen de una sola voluntad plantea los límites de la gestión de los delegados, que tienen que ceñirse a las decisiones centrales, aunque estos influyan directamente en ellas a través de su participación en instancias como el colegio de delegados.

A este respecto, Shiefelbein apunta a los límites de los funcionarios locales cuando estos dependen de estructuras centralizadas:

En la medida en que no se dispone de buena información para diseñar políticas claras, cuando los funcionarios locales llegan a tomar decisiones, muchas veces adoptan soluciones contradictorias con las políticas “no formuladas explícitamente” por las autoridades centrales; por eso son eventualmente amonestados y muy pronto se acostumbran a consultar a la autoridad central antes de decidir al nivel local, con lo cual se pierde el objetivo de estimular la respuesta oportuna.

Sin embargo, es necesario distinguir los niveles de la política educativa para no caer en la cuenta de que el discurso, por un lado, y la norma, por otro, conducen la realidad educativa en la dirección deseada. O sea, crecer en su cumplimiento lineal y mecánico, desconociendo los márgenes de autonomía y la expresión de pugnas entre los actores de las políticas educativas.

CONCLUSIONES

La política local de la delegación estatal del INEA de Michoacán requiere del análisis de otros factores para conocer la dinámica de su funcionamiento. No obstante, el papel jugado por los tres componentes señalados reflejan un nivel de autonomía mínimo de la delegación en las competencias de tipo académico y márgenes de decisiones más amplios en los asuntos técnicos. Esta política ha implicado que:

1. Los programas de estudio para la educación de adultos sigan siendo uniformes, nacionales y rígidos, porque los llamados contenidos regionales escasamente se retoman y no están estructurados de una manera integral en una propuesta curricular. Los intentos por desarrollar propuestas curriculares e iniciativas de corte académico desde la delegación de Michoacán no han trascendido debido a la falta de continuidad y apoyo por parte de la administración central del INEA, que promueve y limita, a su vez, este tipo de actividades que afectan el desarrollo educativo del estado.

2. Las estrategias de formación de los educadores de adultos también están subordinadas a un modelo y política dictada desde la administración central del INEA, aunque la tendencia por descocentrar a nivel pedagógico esta función apenas se está planteando.

Pese a los esfuerzos realizados en materia de formación (diversificación de modalidades, producción de materiales de autoformación, mayor cobertura, etc.), el esquema basado en el voluntariado y las características de la formación recibida por los educadores de adultos (corta duración, asistencia, contenidos generales, etc.) invalidan el reconocimiento de procesos de formación inicial y permanente, limitándose aún a los niveles de capacitación deficiente con que realmente operan.

3. La política de planeación impulsada por el INEA, implica tareas de microplaneación basadas en diagnósticos que debieran realizar los agentes operativos, es contravenida por la misma, la cual determina el cumplimiento de metas constreñidas hasta hoy a aspectos meramente cuantitativos y no siempre apegadas a la realidad socioeconómica del estado.
4. La política local de la delegación estatal de Michoacán no puede seguir limitándose a que los delegados y personal institucional se conviertan en simples administradores, supeditando la atención de los problemas técnico pedagógico a la rigidez normativa emanada de las estructuras centralizadas.
5. La mejora en la calidad y cobertura de los servicios educativos en la delegación de Michoacán del INEA requiere un cambio gradual de descentralización de las funciones académicas y replantear estrategias que desde la realidad social del estado permitan afrontar los viejos y nuevos retos para el futuro inmediato. Esta situación implica, a su vez, un cambio no sólo de la política centralizada, sino de los puntos más vulnerables del modelo.

NOTAS

¹ El estudio forma parte de una investigación de educación comparada con otro país y región (Andalucía, España) cuyas conclusiones están en procesos de elaboración.

² Hasta 1986, los libros de texto y en general todos los contenidos y recursos didácticos fueron diseñados y elaborados desde las oficinas centrales del INEA, por grupos de especialistas.

³ Cfr. INEA Materiales educativos regionalizados. México (Centro de documentación) INEA, 1986.

⁴ Ibid. Los títulos propuestos para el desarrollo de los materiales didácticos fueron los siguientes: antología Literaria Estatal; Historia Mínima Estatal; Geografía Estatal; Salud y Alimentación Regional; Biografía de Personajes Estatales; Ecología Estatal y Cultura Regional. En Michoacán se han editado los tres primeros.

⁵ En el objetivo de este texto se planteó como criterio partir de los primeros antecedentes de vida en el estado hasta los años cincuenta, apegándose a la estructura de las categorías del libro sobre Historia Mínima de México. Sin embargo, el desarrollo histórico de este periodo no fue elaborado, sólo enuncian los nombres de los ciudadanos que ocupan las presidencias municipales en esa década.

⁶ Cabe mencionar que la orientación destinada a los técnicos docentes para el manejo de los contenidos regionales se limita a relacionar los títulos de los textos monográficos con las áreas de estudio y núcleos temáticos.

⁷ Cfr. Proyecto para la sistematización del currículo regional diversificado de educación básica para adultos en el estado de Michoacán, INEA, Delegación Michoacán, México, 1990:8-9). Biblioteca del CREFAL.

⁸ Cfr. INEA. Primera Reunión de evaluación y diagnóstico de la formación de asesores. Programa de trabajo junio-diciembre de 1994.

⁹ Cfr. INEA, Proyectos del INEA, México, INEA, 1990, p. 43.

¹⁰ Cfr. "Versión estenográfica de las palabras del presidente Salinas, durante la reunión de evaluación de la obra educativa en el Estado", en: Comunidad INEA, No. 38, México, INEA, agosto de 1992.

¹¹ Cfr. INEA, Para aprender más. El coordinador de zona 2. México, INEA, 1993 pp. 33.

¹² Para 1992, la meta de alfabetización alcanzó durante el primer periodo el 118 por ciento, estimándose al final de ese año cumplirla en su totalidad. De acuerdo con estos resultados se calculaba que para 1993 el índice de analfabetismo en el estado pasaría del 17.3 por ciento –reportado por el censo de 1990- al 10.73 por ciento, es decir, reduciéndolo a un tercio un año antes de lo previsto por el Programa Nacional para la Modernización Educativa. (Cfr. Programa Operativo Anual 1993. INEA, delegación Michoacán, 1992, s/p).

¹³ Cfr. Schiefelbein, E. "Siete estrategias para la evaluar la calidad y eficiencia del sistema de educación", en: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, No. 16, UNESCO/OREAL, Santiago, 1988. p.37.

¹⁴ En Michoacán, por ejemplo, no existe el Consejo Estatal para la Educación de Adultos que fue una medida promovida por el INEA. Sobre este punto ver: Fuentes OLAC, "La construcción, niveles y agentes de la política educativa", documento interno, Maestría en Investigación Educativa ISCE, México, 1984, mecanograma.

Sociedad civil y educación para la democracia en México

Rogelio Gómez-Hermosillo M.

Asumiendo el riesgo de esquematizar, es necesario partir de una primera definición de los términos de esta reflexión, dado que constituyen conceptos de uso generalizado, ampliamente desgastados en nuestros ámbitos sociales, políticos y académicos.

Adopto la definición político coyuntural de "sociedad civil" como el conjunto de expresiones, dinámicas y organizaciones, diferenciadas e independientes del "sistema político mexicano" que confluyen en esta etapa histórica como actores políticos no partidarios. De tal manera que la sociedad civil mexicana se diferencia de la sociedad política no sólo en los términos teóricos clásicos: el gobierno y sus instituciones legales y formales: sino de la sociedad o "sistema político" en su concreción histórica en nuestro país: el sistema de partido de estado con sus rasgos específicos que amplían su composición dinámica: el presidencialismo, el centralismo, el corporativismo y el control de los procesos electorales.¹

Utilizare el concepto "educación" con temor y con temblor en este recinto académico de especialización pedagógica en su sentido amplio, como el conjunto de procesos de aprendizaje, formación de la conciencia y generación de actitudes, habilidades y practicas

1

sociales, es decir, siguiendo la corriente latinoamericana autodenominada "educación popular"; entiendo la educación como un proceso social de formación de los sujetos (individuales y colectivos) para el desarrollo de sus capacidades y proyectos.²

Finalmente, por democracia entiendo la realización del conjunto de modificaciones históricas del sistema político mexicano que incluyen, además de la conquista imprescindible del sufragio efectivo, la realización de elecciones limpias y confiables y la posibilidad real de alternancia en el poder: los otros aspectos fundamentales para trascender el actual sistema autoritario; el equilibrio y contrapesos entre los tres poderes, el fortalecimiento de la soberanía de los estados, del federalismo y en particular del municipio libre, la vigencia plena de la libre asociación y el apego a la ley como norma de gobierno. En ese sentido, la democracia implica el fin del actual "sistema político mexicano" en sus propios rasgos definitorios.³

De ahí (jue esta reflexión verse sobre la interacción en este periodo Histórico de:

- a) un conjunto diverso y disgregado de actores políticos no partidarios, por lo tanto sin capacidad de construir hegemonía para definir un nuevo sistema político (la sociedad civil);
- b) una práctica social, genéricamente ubicada en el espacio social de la cultura, la ideología, la ciencia y la conciencia (la educación) y
- c) un proyecto de sistema político que no ha tenido vigencia en nuestro país en por lo menos cien años, una utopía en el mejor sentido etimológico y crítico de la palabra (la democracia). Por lo tanto, o estamos totalmente desorientados, y se me antoja decir "alucinados", al pretender articular estos conceptos, así fuera descriptivamente, para tratar de aprehender ciertos dinamismos y procesos actuales de nuestra realidad social, o bien estamos obligados a un esfuerzo de comprensión y teorización que rebasa mis posibilidades y las de este evento. De ahí que me gustaría subrayar el carácter provisional y reflexivo de esta diaria y la importancia de discutir a profundidad estas realidades, motivado no sólo por sus implicaciones propiamente educativas, sino también por su sentido social y político.

RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA

¿Qué tienen en común los cursos de cooperativismo y planeación estratégica que realiza el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) para las microempresas que se han formado en el Distrito Federal después del sismo del 85 con los talleres de conocimiento de los derechos humanos y las "garantías individuales" consagradas en la Constitución que realiza el Centro para la Defensa de los Derechos Humanos (CEDDHAC) en las colonias periféricas de Ciudad Juárez, con las reuniones semanales de las comunidades eclesiales de base del Sur de Veracruz en donde se reflexiona la Biblia y los problemas de la comunidad, con los foros callejeros realizados en Guadalajara por el Movimiento Ciudadano Jalisciense mediante videos, pantomima y mesas redondas, sobre la realidad del país y la lucha por la democracia? la respuesta aparece con facilidad: la intencionalidad educativa, el carácter no gubernamental de los grupos promotores mencionados, la temática social abordada y la dinamita organizativa implícita en que se sustenta y que es promovida con el desarrollo de esas actividades.

Ejemplificadas en esas cuatro experiencias, y a partir de estas características comunes, podemos englobar un sinnúmero de acciones y procesos sociales que se multiplican en

2

3

nuestro país, que han adquirido cierta relevancia no solo para las instancias académicas, sino también para instituciones gubernamentales y los medios de comunicación. A partir de ellas, queremos iniciar la reflexión.

INTENCIONALIDAD EDUCATIVA

La primera característica en común de todas estas prácticas sociales es su intencionalidad educativa. Mas en particular, todas estas experiencias utilizan conscientemente y con cierto grado de sistematicidad metodologías y herramientas pedagógicas. Priorizan la aplicación de técnicas participativas y vivenciales. Elaboran diseños educativos básicos en las necesidades de la práctica más que en desarrollos lógicos o deductivos para cada "materia". Parten de marcos conceptuales críticos de la realidad social.⁴

En estas experiencias, el proceso educativo es una combinación articulada de generación y aprendizaje de valores, conceptos y habilidades prácticas. Se trata entonces de procesos de formación con pretensiones de integralidad, que intentan superar tanto la capacitación exclusivamente técnico-práctica como la ideologización y la conceptualización abstracta.

La característica central de esta intencionalidad educativa es su articulación inmediata (sin mediaciones) con la práctica social colectiva. Se concibe a estos procesos de formación como medios para preparar y proyectar el desarrollo de acciones colectivas organizadas. No existe separación entre el "grupo educativo" y el "grupo de acción social, por ello, los tiempos y los espacios específicos y particulares de formación constituyen la "dimensión educativa de la organización social" (Oscar Jara).

DINÁMICAS SOCIALES ORGANIZADAS

Los grupos y organizaciones sociales constituyen el sujeto común del proceso educativo en lo particular como el proceso social de reivindicación económica, cultural, religiosa, cívica y política en lo general.

La gran mayoría de estos procesos se realizan en los sectores populares. Existe una clara opción que prioriza la generación de estas iniciativas entre las clases populares del campo y la ciudad. En ese sentido, podemos hablar de que la gran mayoría son dinámicas de organización social popular. Estas dinámicas sociales organizadas tienen como horizonte de construcción la "autogestión", es decir, el crecimiento y fortalecimiento de su desarrollo autónomo, con capacidad de interlocución e interacción con otros sujetos, consciente y en función de sus propios intereses colectivos.

La educación constituye entonces el medio privilegiado para fortalecer el propio proceso organizativo, tanto en su capacidad de interlocución y exigencia que implica capacidad de análisis, de diseño de propuestas, de difusión y de presión social, como en su dinamismo interno que supone modelos organizativos, formación de liderazgos, métodos de decisión y gestión democráticos. Por eso, estas prácticas sociales se articulan con el conjunto de movimientos de resistencia, defensa y reivindicación que surgen desde los sectores populares frente a estructuras y prácticas de opresión y explotación social, económica, política y cultural.

PROMOCIÓN "NO GUBERNAMENTAL"

4

La tercera característica común a las experiencias mencionadas al principio, constituye la existencia de un actor que funge como promotor que en términos genéricos podemos denominar "organización no gubernamental" (ONG).

Ubicado en perspectiva histórica en nuestro país, en realidad se trata de una tendencia particular dentro de las así llamadas ONGS que prefieren autodenominarse "organismos civiles" y que se diferencian justamente por su opción popular y por la búsqueda de alternativas sociales, económicas y políticas al sistema actual.⁵

Los organismos civiles reivindican su autonomía frente al gobierno y frente a los partidos políticos, se ubican totalmente en los dinamismos de la sociedad civil y tienden a constituir equipos especializados y profesionalizados para desarrollar proyectos y programas en muy diferentes campos de la vida social. En los últimos años, además, han construido "redes" de articulación temática para generar y conseguir demandas mas amplias y generales, para plantearse como actores en el debate sobre la política social y de gobierno.⁶

TEMÁTICA SOCIAL

A nivel de los contenidos, la diversidad se dispara al máximo, tan sólo en los cuatro ejemplos mencionados tenemos una variedad de temas económicos, jurídicos, teológicos y políticos, así como de enfoques operativos, conceptuales y técnicos diversos.

Ciertamente, el enfoque social de todos los temas es común, sin embargo, se trata de un marco muy genérico que lleva a abordar temas tan íntimos como la sexualidad o tan macropúblicos como los problemas del medio ambiente mundial, en una misma perspectiva de crítica social y búsqueda de alternativas.

Al estar ligado a la práctica, al contexto y al desarrollo del propio proceso organizativo, el proceso educativo no define "currícula" oficiales o minimamente comunes. No existe ni siquiera una tendencia general que presente grandes enfoques o similitudes en las diferentes practicas. Esto, por supuesto, constituye una expresión de la riqueza de las prácticas y también una debilidad para un avance sistemático y para una mejor articulación con los espacios académicos abiertos a apoyar estas tareas. También plantea el riesgo de la permanente improvisación y repetición esquemática.

¿INTENCIONALIDAD POLÍTICA COMÚN?

Al finalizar la revisión somera de las cuatro características comunes a las experiencias impulsadas por organismos de la sociedad civil, es necesario abordar en este momento una pregunta importante: ¿Existe una quinta característica ligada a la intencionalidad política implícita o explícita en estas prácticas?

En términos generales podemos afirmar que sí existe una intencionalidad política (no partidana) y que es necesario analizarla. En primer lugar se trata de procesos que se proponen la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales populares con capacidad de propuesta y protagonismo social, por lo tanto, con capacidad para la disputa de espacios y de recursos en el marco de un sistema autoritario y un modelo de desarrollo excluyente y concentrador de la riqueza.

5

6

Esta construcción se realiza a partir de la defensa y reivindicación de sus propias culturas y de la construcción de alternativas eficientes para la sobrevivencia social, étnica y económica de sectores populares.

A nivel estratégico se trata de un planteamiento de síntesis entre las necesidades y relaciones de la vida cotidiana y la lucha para la transformación de estructuras sociales, económicas y políticas.

Síntesis que fundamentalmente se realiza desde los espacios de poder local y que tienden a constituir alternativas de desarrollo social en germen.

Estas dinámicas sociales populares tienden a relacionarse con las instituciones gubernamentales con distancia crítica, mediante la defensa de su autonomía y con la posición disidente frente a la política general y sectorial que les afecta.

Carecen de un proyecto político particular, en la mayoría de los casos intencionadamente. Sin embargo, sí presentan un conjunto de principios y valores, de líneas de acción y propuestas políticas que pueden englobarse en dos grandes conceptos:

- a) El mejoramiento de la calidad de vida para las grandes mayorías del campo y la ciudad en el marco de un modelo de desarrollo sustentable, que posibilite crecimiento con equidad.
- b) La construcción de un régimen democrático que además de transformar las estructuras autoritarias del sistema político mexicano permita potenciar espacios de participación permanente, de consulta a la población, de vigilancia y supervisión a las autoridades y de mejores condiciones para el ejercicio del poder local por los sectores populares.

PROBLEMATIZACIÓN

Con esta rápida presentación de las características básicas de las experiencias educativas y organizativas promovidas por los organismos de la sociedad civil, quisiera pasar a reflexión algunos problemas que merecen una cuidadosa consideración entorno al tema que nos ocupa.

MODIFICACIÓN DE LOS REFERENTES

En primer lugar, llama la atención la modificación de los referentes utilizados para definir estos procesos. Hemos vivido un cambio de lenguaje que requiere ser profundizado. En principio, haberse sustituido el término popular; así, hablamos hoy de educación cívica más que de educación popular, de movimiento ciudadano y de sociedad civil más que de movimiento popular.

¿En qué consiste la modificación? ¿Es sólo cambio de lenguaje para describir las mismas prácticas anteriores o ha habido modificación real de ellas?

Las modificaciones más importantes radican en el valor que adquieren las confluencias plurales y la priorización de la agenda para la transición a la democracia.

La construcción de diferentes confluencias plurales implica, por una parte, la participación pluriclasista, y también la diversidad de posiciones políticas e ideológicas en su interior. Esto sólo es posible mediante planteamientos políticos específicos y concretos que permitan la unidad desde muy diversas posiciones y enfoques. La lógica de la pluralidad concede primacía a la concertación y conciliación de diversos intereses en juego.

La priorización de la agenda para la transición a la democracia no implica la desaparición de las demandas sociales o de un posible proyecto de transformación social más global, pero ciertamente implica su postergamiento relativo.

Desde la perspectiva de los sectores populares se trata de una estrategia que concede importancia especial al mejoramiento de las condiciones de participación, de lucha y de negociación de las clases populares (por ejemplo, la ruptura de las estructuras corporativas sindicales y agrarias) para tratar de impulsar transformaciones más de fondo que reorienten el modelo económico en un sentido más equitativo e incluyente. Es decir, no se trata de lograr solamente un cambio político, sino de generar condiciones para la lucha social con viabilidad y posibilidades de éxito.

La prioridad de la transición democrática refuerza la necesidad de la pluralidad, potencia los actores cívicos, define la importancia de los derechos ciudadanos y permite la confluencia de diversos actores sociales y políticos con sus propias demandas en torno a un eje común. Por otra parte, esta modificación en función de la democracia efectivamente politiza un conjunto de prácticas sociales que dejadas a su propio dinamismo podrían mantenerse en la marginalidad y sólo como laboratorios aislados de posibles alternativas sociales.

La construcción de referentes ciudadanos no es sinónimo de la disolución de los colectivos sociales o de la priorización de los "individuos". Aunque, ciertamente, el proceso democrático desde la perspectiva ciudadana enfatiza los derechos de cada persona y combate todas las formas de corporativismo (lo cual en México es de importancia vital), es mi apreciación que estamos viviendo la combinación creativa de dos dinanismos complementarios: la afirmación de las personas como ciudadanos y la recreación de los colectivos con base en el fortalecimiento de las identidades comunes, especialmente las socioculturales (que ocupan todo el sentido en los grupos indígenas, pero también tienen su valor en otros sectores populares y hasta medios).

Pese a los riesgos de alcanzar sólo pequeños logros formales en aspectos superestructurales, sin valor determinante sobre las posibilidades de mejorar las condiciones de vida y trabajo de los sectores populares, desde mi punto de vista, esta modificación de los referentes constituye un avance cualitativo en las prácticas sociales y permite el planteamiento de un proyecto histórico más viable y arraigado en las condiciones específicas de nuestro país.

Para decirlo polémicamente en términos cargados de sensibilidad, no se trata de un "corrimiento hacia la derecha", sino de una activación mayor de la sociedad, de posibilidades efectivas y más viables para el avance de las demandas populares, de una estrategia que tiene como horizonte el control social del poder político.

LOS LÍMITES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS POLÍTICO-SOCIALES

Un segundo problema que es necesario abordar se refiere a la dimensión educativa de los procesos y su impacto propiamente socio-político. Al tratarse de una educación ligada sin mediaciones a la práctica social suele confundirse la capacidad educativa con la capacidad de acción, suele atribuirse a la tarea educativa una determinación de los resultados que en sí misma no posee y no puede garantizar.

Siendo la práctica objeto mismo del proceso educativo, conviene detenerse para clarificar la importancia de los contextos y de los factores que la determinan, para poder construir una

práctica consciente de sí misma, de sus propios alcances y de sus implicaciones. Mas allá de los objetivos explícitos, de corto y largo plazo, que los actores definan para su quehacer, la valoración es incompleta y poco certera si no se comprenden y se analizan con todas sus dimensiones las determinaciones objetivas y subjetivas que la caracterizan.

La educación puede ser y de hecho funciona como un instrumento de comprensión y aprendizaje sobre los contextos y determinaciones de la práctica, pero no en su resolución. El taller y el concepto no modifican la práctica, aunque la expliquen y motiven a su modificación.

Por ello conviene relativizar el valor que se atribuye a la tarea educativa como fuente de la práctica. Siendo dos momentos de un mismo proceso, su interacción no es mecánica ni automática.

Quisiera comentarles muy brevemente un ejemplo que ilustra esta preocupación.

En 1989, un grupo de centros de educación popular, motivados por el despertar cívico popular vivido en 1988, nos dimos a la tarea de proponer un proyecto de educación política para el Partido de la Revolución Democrática. No se trataba de la afiliación de los centros ni de la incorporación de sus miembros, sino de un esfuerzo de aplicación creativa de los avances en la experiencia de la educación popular en México para aportar a un proyecto que suponíamos y deseábamos de nuevo tipo.

El resultado quedó plasmado en un documento que hoy sigue siendo oficialmente el "Proyecto de educación política del PRD", pero su aplicación dista mucho de lo ahí planteado, no sólo en la distancia normal entre un proyecto y su aplicación práctica, sino particularmente en torno a los objetivos y métodos propuestos desde los momentos y espacios educativos para la discusión democrática y para la dirección colectiva, para la resolución de conflictos, para la construcción de línea política "desde abajo".

El punto que quiero resaltar, aunque el tema es muy complejo y presenta muchos elementos importantes, es que la educación, aunque se lo propuso, no pudo modificar el contexto propio y las determinaciones de comportamiento vertical, polarización interna, caudillismos y sobreideologización que marcan la dinámica del aparato partidista. No se trata de una valoración sobre el PRD, que requeriría ser mucho más completa y ponderada, la alusión específica sólo quiere ser la ilustración sobre los límites de la educación en la modificación de las prácticas. Al mismo tiempo, una evaluación sistemática de esta experiencia -que no se ha realizado- daría cuenta del posible aporte y de los alcances efectivamente logrados con esta acción.

Y ahí entroncamos con un último asunto con respecto a este problema, se trata del debate entre el impacto de largo plazo de los procesos educativos que tienden a la formación de la conciencia y a la apropiación de conceptos y metodologías para el análisis de situaciones y el diseño de propuestas que tienden a desarrollarse con plazos muy largos, con mucha paciencia y dedicación y las necesidades propias de los procesos sociales de eficiencia inmediata, marcadas siempre por la urgencia de la coyuntura. Para ser coherentes con lo que hemos venido planteando es necesario resaltar que los procesos educativos están directamente ligados a la práctica y a sus necesidades, por ello, no es pertinente la separación entre eficiencia a corto plazo y eficacia a largo plazo, más bien, se trata de una síntesis que se expresa en cada situación y en cada momento. Si el proceso educativo no responde a las necesidades prácticas, entonces se trata de ejercicios intelectuales, sin incidencia real en los procesos organizativos, por ende, también sin impacto en el largo plazo. El reto es justamente lograr cambios cualitativos en el accionar de los procesos

sociales que permitan proyección de largo plazo desde acciones concretas, con metas y triunfos precisos en el corto plazo.

LA LUCHA POR LA DEMOCRACIA COMO TAREA Y ENTORNO EDUCATIVO

Un tercer problema que es necesario considerar es el propio efecto educativo de la acción social. ¿Cual es el aprendizaje personal y colectivo que se alcanza en el accionar de la sociedad civil? ¿Qué enseña la lucha por la democracia?

Un primer nivel de aprendizaje se encuentra en los valores y principios que orientan la acción: la tolerancia, el respeto al disenso, la construcción de consensos, el valor de las personas, la convivencia y el compañerismo son actitudes y valores que se aprenden al ejercerlos, al crear ambientes que los posibilitan, al generar dinámicas que los promueven, al diseñar "reglas del juego" y procedimientos que los concretan. En este sentido, el efecto educativo de experiencias exitosas en estos aspectos trasciende el resultado alcanzado en torno a los objetivos concretos de esas experiencias.

Otro nivel de aprendizaje se ubica en lo metodológico y puede parecer abstracto, pero se trata de un elemento inapreciable cuyo efecto también trasciende el resultado de las experiencias concretas. Tiene el valor que las empresas exitosas conceden al "know how", es una especie de tecnología de la organización social, participativa y democrática. Es el manejo sencillo, que puede llegar a un alto nivel de complejidad, de lo que podríamos llamar "metodología del conocimiento y transformación de la realidad" basado en la realización colectiva de diagnósticos de la realidad social (que implican, por lo menos, diagnóstico del entorno -diagnóstico de la practica-, diagnóstico del sujeto y sus objetivos), en la construcción de planteamientos programáticos, es decir, propuestas alternativas ante' problemas de la realidad social y de definición de diseños estratégicos, es decir, caminos de acción que permitan alcanzar ciertas metas en función de las necesidades detectadas y de los objetivos propuestos.

El manejo cada vez mas sistemático y el desarrollo en toda su complejidad de las implicaciones de este "know how", de esta metodología, de esta "tecnología social" que aún requiere ser sistematizada y discutida en sus dilerentes dimensiones, particularmente la pedagógica, constituye un segundo aspecto de aprendizaje que logra importantes efectos en la acumulación de experiencia y en el avance cualitativo de las prácticas para trazarse objetivos cada vez más amplios y complejos.

Finalmente, existe otro nivel de aprendizaje más práctico, más ligado al manejo de aptitudes y habilidades que corresponden con necesidades de todos los colectivos sociales y que, por ello, aprovechan los avances logrados por la ciencia y la tecnología para otros campos, como el económico: se trata del aprendizaje -producto de la experiencia, pero que generalmente se refuerza con actividades de capacitación y formación- de técnicas de investigación (especialmente de investigación participativa), del manejo de medios de comunicación social, del estudio de modelos organizativos y de los elementos de la dinámica de grupos (liderazgos, métodos de decisión, etcétera).

Estos tres niveles de aprendizaje, de valores y principios, de metodologías y de instrumentos prácticos, se presentan combinados y sin clara diferenciación en los procesos cívicos y sociales, no se trata de líneas educativas propiamente tales, aunque también haya esfuerzos explícitos que tiendan a fortalecerlos y desarrollarlos. Incluso en los momentos y

espacios educativos, la combinación también es muy común y lo importante es la definición del eje temático, más que la parcialización en una sola línea.

De esta manera, la educación de los procesos ciudadanos es un proceso complejo que incluye eventos educativos y un conjunto muy importante y determinante de experiencias y acciones que desarrollan enseñanzas y aprendizajes. Por eso, una de las funciones más importantes de los espacios educativos es la recuperación crítica de la experiencia y la explicitación de los conceptos y metodologías aprendidos.

INICIATIVAS CIVILES PARA LA DEMOCRACIA Y SU DIMENSIÓN EDUCATIVA

La transición a la democracia en México ha cambiado de escenario y se ha complejizado. El resultado de las elecciones, la amenaza de la guerra en Chiapas, pero con riesgo de extensión a otras regiones, el impacto de los asesinatos políticos de Luis Donald Colosio y de Francisco Ruiz Massieu con su significado aún poco claro, obligan a repensar la estrategia desde sus mismas bases. Lo único cierto es la necesidad de la transición, bajo riesgo de perder la viabilidad como nación y entrar a la sinrazón de la violencia y la miseria que se multiplica.

El otro dato significativo es la vitalidad de la sociedad civil. Pese al escenario adverso y justamente en torno a sus posibles consecuencias disgregadoras y autoritarias, se tejen iniciativas para lograr la paz con dignidad y justicia, para realizar una reforma electoral que nos permita alcanzar elecciones limpias y creíbles en el corto plazo, para resolver la crisis política mediante la concertación de las diferentes fuerzas y actores (no sólo los partidos políticos).

Los impulsos de participación ciudadana tienen un horizonte amplio que se concentra en varios objetivos políticos, que hoy aparecen como el germen de los consensos amplios y de los cambios necesarios a corto plazo:

Garantizar la autonomía e imparcialidad de los organismos y funcionarios electorales para lograr elecciones limpias y creíbles, para asegurar condiciones de equidad en la competencia, para contar con instrumentos electorales confiables (padrón, credenciales, tribunal, educación, fiscal especial).

Fortalecer la vida municipal para aumentar la capacidad de gestión y autogobierno, tanto en las comunidades rurales como en las ciudades medias y las metrópolis.

Reducir el presidencialismo para lograr mayor equilibrio de poderes, para depurar y reconstituir el poder judicial, para dar fortaleza y mayor pluralidad efectiva al poder legislativo.

Garantizar la libre asociación para recuperar la vida democrática en las organizaciones sindicales, campesinas, profesionales y empresariales, para romper la relación clientelar y subordinada de los sectores populares con las instituciones gubernamentales.

Modificar de raíz el manejo de las concesiones en los medios electrónicos para abrir espacios de comunicación para todas las opiniones y todos los actores, para romper la censura gubernamental y garantizar la libertad de expresión y el derecho a la información.

Promover medios efectivos de defensa y promoción de los derechos humanos en general, y en particular en la administración de la justicia, en el funcionamiento de las policías y de los centros de detención y en el sistema judicial para hacer efectivo tanto el acceso para todos como el principio que lo sustenta (inocente hasta que se demuestra lo contrario).

En particular desde Alianza Cívica, se han definido cuatro objetivos generales para dar continuidad al esfuerzo realizado por lograr "JUEGO LIMPIO" en estas elecciones:

- Presión ciudadana y observación electoral hasta lograr elecciones limpias y equitativas.

- Monitoreo, apertura de medios alternativos y elaboración de propuestas legislativas para lograr la democratización de los medios de comunicación.
- Monitoreo, vigilancia y acciones de denuncia penal para impulsar la separación entre el gobierno y el partido oficial.
- Educación e impulso de iniciativas de participación para avanzar en la generación de una nueva cultura política ciudadana de involucramiento activo, de control sobre el gobierno, de responsabilidad oficial (accountability).

LAS ENSEÑANZAS DEL PROYECTO DE OBSERVACIÓN

La experiencia reciente de Alianza Cívica reviste particular importancia para concretar las posibilidades y necesidades de los procesos educativos de la sociedad civil en lucha por la democracia.

Se trata del esfuerzo más amplio de articulación logrado por los organismos civiles, organizaciones sociales, frentes y organizaciones cívicas, sectores académicos, grupos juveniles y miles de ciudadanos que en lo individual se ofrecieron como voluntarios para realizar las diferentes tareas del proyecto de observación.

Más allá del resultado de las elecciones, constituye uno de los saldos positivos de esta coyuntura, con presencia en los 32 estados del país, que se sostiene en cuatro factores de cohesión y de proyección:

- El diseño de áreas y proyectos de acción específicos en función de objetivos muy globales (la defensa del voto, la dignidad ciudadana, la democracia), con instrumentos probados de acción, en donde pudieron participar todos los ciudadanos de acuerdo a sus intereses y capacidades (grandes personalidades y ciudadanos comunes, trabajadores intelectuales y analfabetos funcionales, clases medias y sectores populares, especialistas y gente sin experiencia).
- El cuidado de un profesionalismo y una rigurosidad que dieron garantía y credibilidad, que permitieron ganar espacio y proyección pública y que permitieron construir una interlocución seria y responsable que ha demostrado su capacidad.⁷
- La construcción de una dinámica organizativa democrática y eficaz que combina: la participación diversificada (según las posibilidades, capacidades e intereses de cada persona y cada organización); la conducción colectiva (tanto nacional con participación de los estados como a nivel de cada uno de ellos); la discusión abierta y la búsqueda de consensos para avanzar; la coordinación eficiente y "centralizada" con definición clara de responsabilidades.
- La gestión y administración de recursos económicos y humanos en montos y dimensiones hasta antes jamás manejados por los grupos ciudadanos.

Estos cuatro factores constituyen las fortalezas internas de la experiencia y las fuentes principales de aprendizaje. Los grupos y personas involucradas en la experiencia de Alianza Cívica han recibido una educación intensiva sobre muchos aspectos: principios de pluralidad y objetividad; valores como la dignidad ciudadana, el poder y la fuerza de los ciudadanos; elementos muy variados sobre el sistema político mexicano y su necesaria transformación como los mecanismos de fraude electoral, la impunidad de los funcionarios, el papel oficialista de los medios de comunicación, los engaños de la propaganda oficial; y un conjunto de herramientas de organización y movilización de muy diverso tipo. Todo esto nos permite hoy proponernos nuevos objetivos pese a que no se haya logrado el de contar con elecciones limpias.

La campaña de educación ciudadana, con su lema "JUEGO LIMPIO", la subcampaña contra las presiones a los votantes realizada con el lema "NO SE VALE" y los diferentes materiales utilizados para la promoción del voto y para la capacitación de los observadores,

constituyen una primera experiencia nacional de educación masiva, u utilizando medios de comunicación social y medios informativos, difusión en medios y acción directa.

Esta área del proyecto de observación requeriría un análisis particular posterior, baste por ahora resaltar que la importancia central de este esfuerzo educativo radica en su correlación con la movilización y la acción de los grupos ciudadanos que participaron en Alianza, el conjunto de materiales y de instrumentos creados como "oferta educativa" sólo adquiere sentido en su articulación con la práctica realizada en esta coyuntura, con la correspondencia entre las propuestas educativas y comunicativas y las necesidades del proyecto de observación tal y como fue realizado por miles de ciudadanos en todo el país.

En resumen, la experiencia de Alianza Cívica por la realización del complejo y novedoso proyecto de observación integral de las elecciones⁸ constituye una experiencia educativa desde la sociedad civil, cuyo impacto aún no puede ser medido con certeza, pero que nos ofrece, incluso por contraste con otras iniciativas previas que no han prosperado, una orientación básica sobre las tareas educativas futuras y sus condiciones.

UNA PROPUESTA PARA AVANZAR: LA CONSTRUCCIÓN DEL PODER CIUDADANO

Un proyecto que puede cobrar una importancia estratégica para avanzar en la transición a la democracia puede ser el monitoreo y vigilancia de los funcionarios y dependencias gubernamentales. Se trata de la posibilidad de "adoptar a un funcionario" para "educarlo" en responsabilidad, en transparencia, en el manejo de recursos, en el cumplimiento de las promesas de campaña, en la atención a los ciudadanos y el respeto al derecho de petición, en la necesidad de la consulta efectiva y auténtica a los sectores y personas involucrados en un campo de acción.

Este proyecto, que bien podría llamarse "poder ciudadano", busca el replanteamiento de la relación entre la sociedad civil y el gobierno, entre los ciudadanos y las autoridades locales, estatales y federales.

Se trata de generar espacios de poder ciudadano para diseñar propuestas de política social y gestionar su aplicación, para supervisar y evaluar las políticas sociales implementadas desde las diferentes esferas del gobierno, para controlar y vigilar la operación de programas gubernamentales de interés social, para monitorear las acciones, el uso de recursos de los funcionarios públicos y representantes populares.

Nuevamente se trata de una experiencia que puede resultar muy educativa, tanto para los funcionarios como, sobre todo, para los ciudadanos, podría incluso llegar a significar la inversión copernicana que necesita nuestro país en la cultura política: modificar la relación monarca-subdito por la de ciudadano-servidor público, para que surjan y se fortalezcan ciudadanos que sean electivamente electores, supervisores, colaboradores y beneficiarios de la autoridad pública.

Esta es la campaña de educación ciudadana masiva que nos proponemos realizar, los eventos, materiales y espacios educativos tendrán sentido si logran acompañar este tipo de prácticas. Ésta puede ser la escuela más importante para el conocimiento de los derechos ciudadanos, de los principios y procedimientos de la democracia, del diagnóstico y solución de diferentes problemas sociales que podemos ofrecer a la ciudadanía. Los educadores tienen una misión y un espacio muy significativo en proyectos de esta naturaleza, no para difundir conocimientos previamente adquiridos, ni para formar la conciencia en talleres, cursos o seminarios, sino para propiciar la reflexión de la experiencia, para capacitar en el

manejo de metodologías e instrumentos de acción, para difundir pedagógicamente los elementos centrales: los principios, los valores, los objetivos, de esta acción.⁹

NOTAS

Justamente los rasgos específicos del "sistema político mexicano" son la clave para dar consistencia a esta particular definición de nuestra sociedad civil y su aliento democratizador. En el concepto de "corporativismo" se engloban no solo las corporaciones oficiales que "afilian" a las organizaciones sociales al partido de estado: sindicatos, organizaciones campesinas y "populares", sino al conjunto de relaciones clientelares, de subordinación y de funcionalidad política, al "sistema" de aquellos espacios formalmente parte de la sociedad civil, aparentemente autónomos como las "cámaras industriales", los clubes sociales y organizaciones filantrópicas y muchos medios de comunicación. Una concepción dinámica de la diferenciación y articulación específica de la sociedad-sistema político y la sociedad civil en México en esta etapa, justamente hace referencia a la conquista y pérdida de autonomías y de representaciones directas de los espacios sociales.

2 En México, la práctica de "educación popular" que ha permitido una teorización más adecuada se encuentra en los trabajos de la Red de Educación Popular que funcionó durante los años 80s y cuyo desarrollo más sistemático ha sido realizado desde el IMDEC de Guadalajara. Cfr. Nuñez H., Carlos Educar para transformar. IMDEC, 1992, .318p.

3 Excede a este trabajo el desarrollo de la discusión sobre la necesidad o la imposibilidad de la desaparición del partido oficial para que haya transición a la democracia. Para los efectos de esta reflexión basta afirmar: 1) que la democracia implica forzosamente la desaparición del partido de estado y de la simbiosis gobierno-partido oficial; 2) que es difícil pensar en la cohesión y unidad de las distintas fuerzas e intereses políticos que hoy conviven al interior del PRI sin la dinámica centralista y vertical impuesta por el presidencialismo; 3) que es muy difícil pensar en la desaparición de las distintas fuerzas y corrientes político ideológicas que por su consistencia histórica y social han dado vitalidad y sustento al PRI más allá de sus adecuaciones sexenales.

4 La bibliografía para conocer la evolución conceptual y la sistematización de experiencias de educación popular en América Latina es muy extensa, en México también existen muchos trabajos, de desigual profundidad y consistencia. Como referentes generales, para México estaría el trabajo mencionado de Nuñez, Carlos op, cit; para América Central, los diferentes trabajos de la Red de Educación Popular "Alforja" en particular de Oscar Jara y Raúl Leis. Las producciones colectivas realizadas en los eventos de CEAAL en esta última etapa reflejan el actual de la reflexión latinoamericana, por ejemplo, Cfr. V. A., Nuevas prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica, CEAAL, México, 1993, 203 p.

5 Para mayor información. Ctr. Gómez-Hermosillo M., Rogelio Hormigas y arañas de la sociedad civil. Las famosas ONGS y su compromiso con la democracia y el desarrollo alternativo en: Voces y rostros de la sociedad civil, México, No. ().

6 Me refiero a la construcción de redes como la Convergencia de Organismos Civiles por por la Democracia. Red Mexicana de Acción frente al libre Comercio, Red de organismos civiles de derechos humanos "todos los derechos para todos", frente por el Derecho o la Alimentación, Colectivo Mexicano de Atención a la Niñez. Los organismos civiles también confluyen en torno a las grandes iniciativas coyunturales de articulación de la sociedad civil

como el Espacio Civil para la paz para el diálogo entre el EZEN y el gobierno y la Alianza Cívica/Observación 94 que realiza el proyecto de observación ciudadana de las elecciones federales.

7 La posibilidad de la amplia participación de gente sin experiencia y/o sin grado académico fue posible por la recuperación de las más importantes experiencias previas de observación ciudadana, que se conjuntaron con éxito aprovechando especialmente los aportes de la Fundación Rosenblueth, la Convergencia de organismos civiles por la Democracia y la Académica Mexicana de Derechos Humanos y de las experiencias de observación en los estados, especialmente Tabasco, Yucatán, Michoacán y Chihuahua.

8 El proyecto integral de observación de las elecciones presidenciales no se reduce a la tarea de observación de las casillas electorales realizada por miles de voluntarios el 21 de agosto, incluye además otros “campos de observación” que se integraron en el proyecto común: Encuestas de opinión, denuncias de compra y coacción del voto, monitoreo de medios de comunicación, estudio muestral del listado nominal definitivo (padrón), observación de la jornada electoral con informe inmediato sobre calidad de la jornada y tendencias para la elección presidencial (conteo rápido), coordinación de visitantes electorales internacionales y la campaña de educación ciudadana “JUEGO LIMPIO”. Para un informe sintético sobre estos campos. Crt. Gómez Hermosillo M., Rogelio. Una Alianza con sabor de futuro. En: Estudios Ecuménicos No. 40, II época, CEE, México, octubre de 1994.

9 Ciertamente este no es el único proyecto posible y quizá no resulte el más viable, la práctica irá demostrando las posibilidades. Lo que me interesa remarcar es el tipo de experiencia educativa que podemos promover y esto es posible también en la lucha por la democratización de los medios de comunicación o en otro tipo de iniciativa de acción ciudadana.

Las políticas públicas y la educación de adultos y adultas

Mtra. Ángeles Varela Falcón

De manera reiterada, el gobierno actual ha manifestado la necesidad de impulsar una reforma de la educación para elevar su calidad, con el propósito de adecuarla a los retos que se le presentan en el contexto de globalización y modernización.¹

El enunciado de la calidad de la educación, junto con otros del mismo corte, tales como excelencia académica, competitividad productiva, eficientización, se ha colocado en primer lugar dentro de la agenda de los asuntos de prioridad nacional; su reciclamiento como parte de los recursos retóricos del Estado ha hecho habitual su empleo de manera abstracta, descontextualizada, vaciándolo así de contenido.

En el caso particular de la educación de adultos, desde el discurso oficial, la calidad educativa aparece como una figura equívoca, recortada sobre el fondo de una política paradójica, cuyos cauces y acciones son contradictorios, o, por lo menos, poco claros frente a los contenidos coherentemente atribuibles a la noción de calidad. La noción de calidad se refiere regularmente a satisfactores, sean éstos productos, bienes o servicios, en el caso de

la educación de adultos sólo puede pensarse en términos de la satisfacción de las necesidades de los sujetos concretos a quienes se dirige.

Como punto de partida conviene tomar la idea promovida desde hace poco más de veinte años por la UNESCO, idea signada por el gobierno mexicano, según la cual la educación es un bien que debe alcanzar a todos los sectores de la población de una nación, un bien cuya constitución se da en un proceso a lo largo de toda la vida, donde se considera a las personas como seres integrales en constante formación, por lo que han de ser atendidas todas sus facetas: lo intelectual, lo físico, lo afectivo, lo social, lo artístico, sin descuidar nada; tomando en cuenta los diversos roles que toca desempeñar a los sujetos: padre, madre, trabajador, miembro de su comunidad, ciudadano.

Sin pretender el refinamiento de los países punta, donde esta noción abarca aspectos tales como el continuo reciclamiento profesional y técnico, el ejercicio recreativo cultural del tiempo de ocio, la atención a la gente de la tercera edad, entre otros asuntos; sí cabe anotar que supone la ampliación tanto de las funciones como del espacio educativo.

En México, desde hace más de una década, el discurso de la modernidad invade todas las esferas de la vida nacional, se impulsan importantes modificaciones que transforman la base económica, social y política del país, con el objeto de sentar las bases para las nuevas relaciones con el extranjero. Mediadas por la incorporación de nuevas tecnologías y la reconversión industrial, traen consigo nuevas relaciones laborales y productivas, así como una manera distinta de relacionarse con el Estado, estas modificaciones contrastan, sin embargo, con la situación de pobreza en la que viven millones de mexicanos y mexicanas.

Baste tan sólo revisar los datos de pobreza en México: los años de crisis (1982-1987), además de haber sido inequitativos, también fueron empobrecedores: no sólo el número de pobres aumentó, sino que creció en términos relativos. Durante estos años el PIB por persona disminuyó un 14% y la caída del ingreso fue desigual, en tanto que la población del país pasó de 71.4 millones en 1981 a 81.2 millones en 1987, los pobres lo hicieron de 32.1 a 43.3 millones. La riqueza se concentró en una proporción muy elevada, pues el 10 % de los habitantes con mayores ingresos acaparan más del 38 % del producto.²

En términos particulares para el tema que nos ocupa, no puede desvincularse de la educación el problema de la pobreza; por el contrario, es prioritario dirimir, como otro eje de análisis dentro de este Foro, cuál es la relación entre el bienestar social de la población y su nivel educativo, es decir, la relación entre calidad de la educación y calidad de vida.

Entre las tesis liberales podemos encontrar aquellas que erigen a la educación de un pueblo o el desarrollo de las capacidades básicas de los individuos como factores primordiales para garantizar el aumento de sus niveles de ingreso y de consumo, sin embargo, dichas tesis suponen que las oportunidades están dadas por el Estado, que es responsabilidad de los ciudadanos y ciudadanas acceder a ellas. Nada más lejano de nuestra realidad.

Baste, para ilustrar lo anterior, contrastar los promedios nacionales que ubican el analfabetismo en un 12%, con el caso Chiapas con un 70 % y más de analfabetismo, donde existen multitud de comunidades desprotegidas de programas de desarrollo.³

Junto con el de la salud y los demás rubros sociales, el deterioro de la calidad de la educación es parte de ese mismo río sobre el cual confluyen el desempleo, la falta de oportunidades, la disminución de la capacidad adquisitiva de los salarios, en fin, el abatimiento de los niveles de bienestar.

Por ello, la medida de la calidad de una propuesta educativa, pequeña o grande, la da su capacidad de impulsar la transformación y el mejoramiento de las condiciones de vida, objetivas y subjetivas, por parte de los sujetos a quienes va dirigida.

Bajo el propósito de la modernización educativa, el gobierno ha llevado a cabo importantes modificaciones programáticas y jurídicas tales como: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cambio al Artículo 3o. y la Fracción 1a. del Artículo 31 de la Constitución, así como la reglamentación en la Ley General de la Educación.

Entre los programas que acompañan dichos cambios se encuentran la federalización de la educación, la capacitación y profesionalización del magisterio y la producción de nuevos materiales educativos.

No obstante, en materia de educación de adultos poco se ha hecho explícito o se encuentra en estado explicitable, lo más claro es el estrechamiento de la concepción oficial de la educación de adultos a la educación básica, incluida la alfabetización como primer paso, el cambio de su expresión normativa con el reciente derogamiento de la Ley Nacional de Educación de Adultos y su diluimiento discursivo en la nueva Ley General de Educación.

Es reconocible también la vía de la disgregación de sus planteamientos programáticos, la cual viene desde la elaboración del Programa de Mediano Plazo para la Modernización Educativa, donde ya desde inicios del sexenio por concluir aparecen fraccionados en capítulos inconexos los diversos ángulos que la conforman: educación básica, desarrollo de la comunidad, capacitación, con su concomitante desintegración en diversas instancias, dependencias y programas: la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (hoy de Agricultura y Desarrollo Rural), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, la Secretaría de Desarrollo Social. Además de la endémica carencia de recursos que reduce a menos del 3% la participación de este campo dentro del magro presupuesto del sector educativo.

Nadie duda que en México se necesita una verdadera transformación de la educación, sin embargo, muchas de las medidas adoptadas se rigen por los criterios que contienen una racionalidad administrativa cuya relevancia se coloca sobre las metas establecidas desde la recuperación de los aspectos más tradicionales de la evaluación: aprobación, reprobación, certificación; en este caso sin incluir la retención, en virtud de que la mayor parte de los programas de educación básica dirigidos a la población adulta son de tipo abierto.

En términos cuantitativos, el mencionado estrechamiento del campo hacia la unidimensionalidad de la educación básica tampoco ha permitido cumplir con la meta de abatir el rezago educativo, tan largamente reiterada en el último decenio, hoy en riesgo de pasar a formar parte del acervo de las frases ritualizadas sin credibilidad pública, como lo muestran las últimas estadísticas y las tendencias proyectadas, de acuerdo con las cuales éste será un 20% mayor hacia el año 2010, pasando de unos 30 millones actuales a 36.8 millones; ello sin contabilizar la cifra de analfabetos, la cual, en palabras del Dr. Pablo Latapí "se ha ido abatiendo por dos razones: la educación formal ha cerrado la llave de nuevos analfabetas, y los analfabetos viejos han contribuido a resolver el problema muriéndose" (Latapí 1994:49).

Como se puede observar, las metas no se cubren, el énfasis se ubica en ellas, dando preeminencia al papeleo que pueda avalarlas, de este modo, a los cuadros medios del INEA (coordinadores de zona y técnicos docentes) se les aumenta la carga administrativa en detrimento de sus labores académicas; al mismo tiempo que, sin mediar una evaluación más amplia que incorpore aspectos cualitativos, se interrumpen programas de carácter más

integral como el MOEDA, que tomaba en cuenta características específicas de los destinatarios concretos.

En este sentido, la diferenciación de las necesidades educativas de la población adulta por regiones y sectores nos debería llevar a desarrollar la diversidad de estrategias que respondan a los problemas particulares sin tratar de homogeneizar a todos y todas por igual. En general, las bases jurídicas que sustentan los programas de educación para adultos, aquellos fundamentalmente impulsados por el Estado, siguen concibiendo al adulto en abstracto, asexuado, sin ubicación social, sectorial y territorial. El adulto se masifica y se pierde entre la gran masa de ciudadanos a los que hay que educar. En este sentido, no negamos que exista una gran cantidad de programas para atender la problemática específica de ciertos sectores o comunidades a lo largo y ancho del país, sin embargo aún subsisten aquellos que caracterizando a la población por atender, no toman en cuenta factores tales como el sexo, los grupos de edad, la situación laboral, los intereses inmediatos, entre otros factores substanciales.

Sólo por mencionar algunos ejemplos, tenemos que los programas de alfabetización están dirigidos a la población de 15 años y más que no tuvieron acceso a la educación formal, sin embargo, no se toma en cuenta que entre esta población son las mujeres adultas mayoritariamente quienes tienen menos escolaridad: en 1990, la tasa de analfabetismo de mujeres fue del 14.9% frente al 10.5% de hombres, aun cuando esta realidad puede ser obvia no existen medidas concretas que tiendan a resolver las grandes desigualdades genéricas que entre hombres y mujeres existen en México, por el contrario se perpetúan a través de los mismos programas ubicando a las mujeres en el papel subordinado que históricamente han cumplido en la sociedad.

El analfabetismo y la educación básica, ha sido reiterado en multitud de foros, están fuertemente ligados con la pobreza y la exclusión, entonces uno se pregunta por qué cuando se configuran propuestas para la gente de escasos recursos, para la que ha tenido menos oportunidades sociales, hay mayor escasez en los recursos destinados de todo tipo y más baja calidad en los programas. Lo anterior es claro cuando comparamos, por instituciones, algunos indicadores clave: ⁴

- En términos de la formación requerida para el subsistema de educación básica para adultos, los asesores tienen menor requerimiento de escolaridad en el INEA donde la inmensa mayoría, el 64.5% tiene estudios de primaria o cuando más de secundaria; en los 42 Centros de Educación Extraescolar (CEDEX) del Distrito Federal los docentes son regularmente egresados de normal básica; en cambio, en los centros de atención de las empresas o en los de asesoría particulares el mínimo de escolaridad es secundaria, con una mayoría de docentes con media superior y pasantes de licenciatura.
- Si se trata de capacitación, a los del inea se les da el equivalente a una jornada al año, mediante un sistema de formación "en cascada", tomando en cuenta que la duración de un asesor prestando sus servicios en el Instituto promedia entre 6 meses y año y medio, habrá que suponer que una cantidad significativa de ellos no reciben formación alguna como educadores de adultos; el personal de los CEDEX carece de programas de formación en la materia, sólo los centros de asesoría particular incorporan de modo directo la capacitación en materia de metodologías de trabajo con adultos en un equivalente de 20 horas semestrales.
- Por el lado del pago a docentes, una vez más las remuneraciones más bajas se colocan en el INEA -quien atiende al grueso de la demanda- con N\$55.60 al mes para los asesores y

becas que van de N\$180.00 a N\$:100.00 mensuales para los pasantes de licenciatura (que significan un escaso 6% de los educadores); en el cedex todos tienen plazas de 10 hrs/semana, a razón de N\$20.00/hora, lo cual suma N\$800.00 mensuales; es en las empresas y los centros de asesoría particulares donde mejor se paga: entre N\$15.00 d N\$50.00 por hora en las primeras, y, un promedio de N\$18.00 en los últimos con el agregado de un estímulo por cada examen que aprueba cada adulto y otro más por certificado que se logra expedir. Excepto en los CEDEX no se otorgan prestaciones laborales a los educadores en los demás casos.

- Si se enfoca el asunto por el lado de los apoyos didácticos pedagógicos, aunque en todas estas instituciones son escasos, en el INEA los asesores de secundaria muchas veces tienen que comprar sus libros, en cambio en los centros particulares sí se cuenta con mapas, películas, rotafolios y otros elementos.

- En cambio, por el lado de los costos, los usuarios del sistema deben pagar más conforme mejoran las condiciones; así, en el INEA y el CEDEX sólo gastan N\$1.00 por el examen global, N\$180.00 por los libros de secundaria, además de adquirir los lápices y cuadernos necesarios; mientras en los centros de asesoría particulares se pagan inscripciones que varían entre los N\$50.00 a los N\$270.00 semestrales, más colegiaturas fluctuantes, según el plan, entre los N\$15.00 por hora hasta N\$300.00 y N\$500.00 por mes.

A lo largo de la historia de México, la educación dirigida a la población adulta se ha realizado por muy diversas vías: Mientras que el Estado ha sostenido, incluso a nivel jurídico, que es el voluntariado social el responsable de organizar los programas educativos, fundamentalmente aquéllos relacionados con la alfabetización y la educación básica; del otro lado se desarrollan a lo largo y lo ancho del país experiencias educativas promovidas por grupos y organizaciones sociales autónomas que intentan responder a las necesidades concretas de los sectores con quienes se han involucrado.

Desde muy distintas intencionalidades y propósitos, quienes impulsan la educación dirigida a la población adulta, tanto dentro como fuera de las esferas oficiales, han respondido con un alto grado de conciencia sobre la labor que realizan, sobre ellos recaen las directrices de las políticas educativas. Sin embargo, poco se han analizado las implicaciones en los niveles de quienes elaboran, diseñan e instrumentan las políticas educativas.

A nivel gubernamental hay una gran cantidad de instancias que dispersas en las distintas secretarías de estado dictan las políticas educativas, sin que exista un verdadero análisis de las orientaciones teóricas y políticas sobre las cuales se sustentan los programas educativos.

El pragmatismo del Estado ha desdibujado la situación de las políticas, reproduciendo prácticas erráticas, sin dar paso a estrategias de largo alcance que brinden a la población adulta una educación de calidad ligada con sus necesidades concretas y con sus aspiraciones de futuro.

El centralismo y el verticalismo de tales organismos han impedido recuperar, con un sentido crítico, las ricas y variadas experiencias que miles de educadores y educadoras de adultos y adultas han diseminado por todo el país. Muchos, retomando algunos de los principios de la educación popular, han sido capaces de dar seguimiento y continuidad a la tarea que realizan, vinculándose con los grupos populares.

En este sentido, cabe remarcar, como desde hace casi dos décadas, advirtió el maestro José Ángel Pescador, que han sido los organismos no gubernamentales quienes han

desarrollado las estrategias educativas impulsoras de avances en la constitución de alternativas con un arraigo importante entre distintas comunidades, sectores y grupos populares en el país.

Así entendida, la educación de adultos y adultas desborda la concepción de abatir el rezago educativo como rasgo premoderno a superar, en cambio penetra en los procesos de autorganización democrática y en el movimiento propio de los más diversos sujetos colectivos, orientados al mejoramiento de sus condiciones de vida en sus más variadas formas: educación y cambio de la relación entre los géneros, educación para la salud (incluida la salud mental), autorganización de proyectos productivos alternativos, para un trabajo que exprese más vivamente a quien lo realiza, para el acceso a mejores servicios y para una participación más integral y equitativa en la información y en la toma de decisiones (políticas, finalmente) que determinan su existencia, es decir, educación para la democracia. En la coyuntura en la que vive México, no puede olvidarse la experiencia de Freiré en los años 60, en el Brasil, que con el objeto de reconocer el derecho ciudadano de los indígenas a participar en el proceso electoral, impulsó una verdadera política de educación para los sectores más desprotegidos de la sociedad. En esos años surgen de manera autónoma organismos que le dan un importante impulso a la educación popular en toda América Latina. En treinta años estos organismos redimensionaron sus prácticas, inicialmente asistenciales y locales, para elaborar, luego, alternativas con un sentido propositivo amplio, hasta asumir un papel cada vez más protagónico, de interlocución con el poder gubernamental.

Es fundamental retomar las experiencias de estos organismos en la formulación de políticas públicas, entendiendo, como señala Manuel Canto, que lo público no se agota en la acción gubernamental, sino que dentro de este concepto se incluye también la posibilidad de que la sociedad civil marque su impronta.

Así, aparece otro aspecto del terreno disperejo en que se mueve la educación de adultos: la necesidad de convergencia de los distintos agentes que impulsan la educación de adultos incluyen los movimientos y organismos populares de distinto tipo, los organismos no gubernamentales, los cuales se han convertido en sujetos importantes de variadas prácticas y políticas de educación de adultos, todavía no suficientemente compartidas, difundidas, analizadas y sistematizadas. Por ello se requiere la apertura para, con el concierto de todos los empeñados en este campo debatir y delinear el sentido de lo que hoy necesita, demanda y lo que aspira la población adulta en materia educativa, para empezar a gestar instancias de negociación que permitan proyectar el potencial de las nuestras experiencias. Ayudar a hacerlo uno de nuestros objetivos.

¿Nuevas relaciones entre actores de organizaciones civiles y de agencias gubernamentales en la formulación de políticas de educación de adultos?

Cayetano De Lella Allevafo Director del Instituto de Estudios y Acción Social, A.C.

PRESENTACIÓN

Sólo pretendemos, con esta breve exposición, servir de disparador para que los participantes de este foro, compuesto por tan destacados especialistas, funcionarios y agentes gubernamentales y no gubernamentales de la Educación de Adultos, nos propongamos el reto innovador de una verdadera y profunda articulación de nuestras diversas reflexiones y prácticas educativas, en un momento histórico tan crítico para los pobres de nuestro subcontinente, sujetos de nuestra acción.

También querríamos aportar a la visualización de perspectivas esperanzadoras en la reconstrucción colectiva de la identidad y la refundación del subsistema de la educación de adultos, tanto desde el Estado, cuya responsabilidad consideramos principal e indelegable, como de las demás instituciones de la sociedad civil, que de ella se ocupan. Para ello, vamos a encuadrar nuestro trabajo en los nuevos escenarios de la globalización, que implica nuevas y crecientes brechas. Nos detendremos a considerar las características más básicas de un modelo que instaura y profundiza desigualdades. Veremos cómo aumenta y se extiende esa cualidad común a la mayoría de los adultos, sujetos de los aprendizajes que pretendemos propiciar: ser pobres, aunque con nuevos tipos e intensidades. Repararemos en las estrategias de la banca multinacional para condicionar nuestras políticas, aún las educativas, donde pareciera que los educandos adultos no existen; y si existieran, casi no cuentan. Apelaremos a la imperiosa necesidad de articularnos, previa crítica a fondo de nuestras históricas limitaciones, a fin de depurar de suspicacias y prejuicios nuestros recíprocos aportes.

Por último, replantaremos nuestro horizonte utópico, en pro de nuestros hermanos, los adultos-pobres, que tienen derecho a recibir educación al mejor nivel, para vivir críticamente y transformar el "orden" vigente. Los invitamos a todos, en estas jornadas que esperamos fructíferas, a recuperar lo mejor de la teoría, los métodos y las prácticas de los grupos y las organizaciones sociales que se han dedicado a la educación y al desarrollo popular para establecer un diálogo fecundo con la prolífica tradición y los variados programas y propuestas actuales de las diversas agencias gubernamentales que trabajan en educación de adultos, con el objeto de formular en común políticas públicas, tan audaces como viables, para una población tan necesitada como olvidada.

LA GLOBALIZACIÓN INEQUITATIVA

América Latina, como buena parte del mundo, atraviesa una crisis considerada epocal. Crisis multidimensional, de fin de siglo que incluye las esferas políticas, económicas, sociales y culturales. Crisis que afecta a la escuela toda, a la educación toda, incluida por cierto la educación de adultos, que hoy nos ocupa.

En esta crisis tiene un papel claro el afianzamiento del modelo político y económico neoliberal en la región, desde comienzos de los ochenta, década en la que se promovieron profundas reformas de los Estados-Nación que significaron la disminución de sus poderes políticos y económicos autónomos. Se privatizaron las empresas públicas y se aumentó la presión fiscal, a fin de garantizar el pago de la deuda externa. Se instaló la lógica de autorregulación del libre mercado nacional, abierto a los mercados mundiales. Se sentaron así las bases de los procesos de globalización, no sólo económicas sino también políticas y culturales. Dichos Estados-Nación latinoamericanos fueron perdiendo el control de las reformas que realizaban, transformándose en administradores de decisiones que se tomaban fuera de sus fronteras.

Paralelamente, se acrecentó el poder de los organismos internacionales (incluida la llamada banca de desarrollo: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo) que expresan los intereses de los países avanzados del norte y tienen en ellos una indiscutida hegemonía (por ejemplo, el Grupo de los Siete tiene casi el 50% de los votos del Banco Mundial). Por consiguiente, el capitalismo central, a través de dicha banca, ejerce un rol activo y decisivo en la definición y en el condicionamiento de las políticas gubernamentales de nuestros países, denominados "en desarrollo", incluidas las políticas económicas globales y las sectoriales, como las de educación. Condiciona reformas propias del ajuste económico estructural (desregulaciones, política fiscal, descentralización) a la vez que impulsa un modelo de sociedad de pretendida validez planetaria: la democracia de libre mercado. La crisis de la deuda externa debilitó la posición de los países endeudados y aumentó el poder de dicha banca multilateral. Los acuerdos suscritos con ella, que implementaban los ajustes, eran requisito *sine qua non*, usados como arma, para condicionar políticas, obtener refinanciamientos y hasta para acceder a otras fuentes de créditos frescos. El imaginario de un mundo único interdependiente, que constituye el discurso idílico de la globalización, oculta e invierte la iniquidad y brutal asimetría, con gran concentración de poder en el capitalismo avanzado, que acelera la brecha Norte-Sur, como atestigua el Informe sobre Desarrollo Humano (1990) del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

LA BANCA MULTILATERAL Y LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA

Esta globalización inequitativa ha dado lugar a una expansión e intensificación considerable de la pobreza en el sur, que avanza hacia sociedades duales, transformándose en un desafío y un riesgo de seguridad global.

El Banco Mundial publicó en 1990 su Informe sobre el Desarrollo Humano: La Pobreza, donde asume que "ninguna tarea debería tener más prioridad para los políticos del mundo que la reducción de la pobreza global". Su entonces presidente, Barber Conable, indicó que "la misión básica del Banco es la reducción de la pobreza", y en el mismo sentido se expresó su sucesor, Lewis Presten. El actual director general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza sostuvo, en el Foro sobre Reforma Social y Pobreza, organizado por el BID y el PNUD en Washington en 1993, que "la pobreza es un factor de inestabilidad" y "un problema de seguridad a escala internacional". Otros ponentes coincidieron en que puede originar conflictos sociales y poner en cuestión la legitimidad y viabilidad del modelo económico. Los altos mandos castrenses norteamericanos y latinoamericanos se han expresado reiteradamente en el mismo sentido.

Pero: ¿cuál es la magnitud del fenómeno? Los métodos más usados para medir la pobreza, línea de la pobreza y necesidades básicas insatisfechas, subestiman su verdadera dimensión. Mientras que el Banco Mundial calculó que en 1990 la incidencia era de 25.2%, la CEPAL computó un 45.9% en 1992. En ambos casos, la estimación es sobre la población total de América Latina y utilizando los métodos de la Línea de Pobreza. El PNUD, con el método de Medición Integrada de la Pobreza, desde el "Proyecto Regional para la superación de la Pobreza", coordinado por el especialista mexicano Julio Boltvinik, también en el año de 1992 llegó a un valor del 62.8% de pobres, sobre la misma población.

La razón de la subestimación tiene que ver con la racionalidad fiscal, se trata de implementar políticas que tengan costos manejables, desde el punto de vista del equilibrio fiscal exigido por los ajustes estructurales. Las políticas condicionan las mediciones desde las opciones metodológicas adoptadas, cuando lo lógico sería lo inverso. Esta inversión también se da en otros estudios "empíricos" del Banco Mundial, supeditando los datos a la relevancia políticamente operativa, lo cual lleva a Boltvinik (1994) a afirmar que existe "una definición política de la pobreza". La ficción construida, presentada como real y verosímil, convierte en no pobres a quienes de hecho lo son. El propósito es no transferir fondos públicos a los supuestamente no pobres, mediante una focalización del gasto sólo en los grupos más vulnerables, en la pobreza extrema. Así, el Banco Mundial logra restringir en forma inadmisiblemente la población objeto de las políticas sociales.

Hoy, el Banco Mundial y el FMI aceptan que los ajustes estructurales tienen efectos adversos en los pobres; principalmente en el aumento del desempleo, la disminución del salario, elevación de los precios de bienes y servicios y reducción del gasto social (Banco Mundial, Manual para la reducción de la pobreza, 1993). Pero, estos perjuicios del ajuste estructural serían sólo costos transicionales, de corto plazo. En el largo plazo todo, "todo será mejor"; aunque no existan evidencias empíricas que permitan afirmarlo. Hoy, ni siquiera pueden exhibir, en todos los países latinoamericanos, el éxito que consideraron más rotundo: la estabilización y la anulación de la inflación. Con la promesa de un futuro paradisíaco, se pretende excluir y negar el presente como fundamento para la impugnación del modelo (Ezcurra, 1994). Diversos estudios en casos nacionales permiten afirmar que la expansión e intensificación de la pobreza es una tendencia estructural y permanente, gestada en el ajuste (no reversible sino agravable) el cual produce creciente exclusión social y empobrecimiento. Ante esta situación, el Banco Mundial diseñó una estrategia de tres vías:

- La primera consiste en reafirmar el modelo, a fin de lograr el crecimiento económico. Esto implica profundizar las reformas que tienden a la estabilización (control de déficits fiscales y de la inflación) y la apertura al comercio y a la inversión internacional (bajando barreras arancelarias y desregulando). Siempre se presenta éste como "único camino", "necesario", "inevitable". Esta carencia total de alternativas debe ponerse en cuestión e introducir el problema del poder como ámbito estructural determinante de la iniquidad y la exclusión.

El Banco Mundial recomienda, en cuanto al patrón de crecimiento, una matriz de base amplia, intensiva en trabajo, que expande el empleo; pero en condiciones más precarias y flexibles, (sin beneficios sociales que lo encarecen) y con salarios más bajos en pro de la competitividad. Es de recordar que la caída de los salarios ha significado en nuestros países una distribución de ingresos marcadamente regresiva, contribuyendo a expandir la

pobreza. Por su parte, la flexibilización laboral significará niveles inaceptables las condiciones de dignidad mínima de los trabajadores.

- Pero el Banco Mundial también postula una segunda vía: aumentar la eficiencia social del gasto, focalizándolo en pro de ciertos servicios sociales muy básicos para los más pobres. ¿De dónde se obtendrían los recursos? Nunca mediante la generación de dinero, ni del aumento del déficit fiscal; sino de una reforma financiera que reubique recursos de niveles superiores en los inferiores y recupere selectivamente costos, mediante arancelamientos.

De este modo, se propugna dar prioridad a la educación básica en desmedro de la superior o universitaria, así como introducir lentamente aranceles en estos niveles. La incorporación de mecanismos de mercado en los servicios públicos esenciales (como educación y salud), es consistente con el modelo global. Pero también es "la consagración de sociedades duales, con la marginación de una parte importante de la población y una verdadera reproducción ampliada de las desigualdades" (Caicagno, 1994).

Al concentrarse el Estado en educación básica y dejar los otros niveles a la racionalidad del mercado, consolida la segmentación y agudiza la desigualdad en nombre de la equidad. Las políticas sociales se subordinan a las exigencias del ajuste.

- El Banco Mundial postula una tercera vía para paliar los efectos del ajuste: la focalización "estrecha", con programas compensatorios dirigidos a grupos, lo más pequeños posibles, muy vulnerados, de pobreza extrema. Como excluye de hecho a mayorías pobres, promueve transferencias desde sectores pobres (o medios empobrecidos) a fracciones indigentes. Esta estrategia requiere localizar, identificar y llegar a esos sectores paupérrimos; para lo cual, el Banco Mundial, con clara racionalidad fiscal, convoca a las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y comunidades locales, éstas resultan más eficientes, en términos de costo beneficio, porque aseguran más la llegada focalizada a la población objeto.

Si esta selectividad fina no se garantizara, por la alta dispersión de los beneficiarios y escasa aptitud operativa, son preferibles siempre, en función de los costos, alguna de las otras dos vías. Sin embargo, no se descarta la autoselección, en programas sólo deseables por los muy pobres: alimentos de menor calidad, salarios reducidísimos, etcétera. Una vez más, lo social se supedita a la reafirmación del paradigma económico, que es el meollo de la propuesta. En síntesis, ante la pobreza, el Banco Mundial combina ajuste estructural e intervención estatal, crecimiento y equidad, a fin de preservar la viabilidad política del modelo (Ezcurra, 1994).

En ninguna de las tres vías propuestas por el Banco Mundial para la superación de la pobreza, la educación de los adultos, ya sean estos pobres estructurales, nuevos pobres o pertenecientes a sectores de pobreza extrema, constituyen una prioridad de política educativa. Quizá podrían considerarse una excepción los programas puntuales de capacitación, adiestramiento rápido de mano de obra o la formación profesional muy específica, más vinculados con las Secretarías de Trabajo o de Bienestar Social, que con las de Educación. La mayoría de los gobiernos de la región perciben como inevitable que los créditos externos para educación de la banca de desarrollo, estén orientados prioritariamente para la educación básica de niños. Esto implica minimizar al máximo la inversión en educación de adultos, sin discutir los términos de las políticas condicionantes.

CONFLUENCIA DE MIEMBROS DE ORGANIZACIONES CIVILES Y AGENTES EDUCATIVOS ESTATALES

Aquí es precisamente donde las ONG dedicadas a la Educación Popular o al desarrollo popular, junto con los educadores de adultos del sistema educativo y de otras agencias gubernamentales, así como los de las diversas organizaciones de la sociedad civil comprometidas con la participación y organización de los ciudadanos, deberíamos concertar esfuerzos para incidir en sus autoridades, a fin de superar la enorme iniquidad social que implica subalternizar la educación de las grandes mayorías de adultos pobres, excluidos. Para ello, deberían concertarse esfuerzos intersectoriales y articularse en todos los niveles posibles, valiéndose de toda argumentación lúcida y autorizada que pueda esgrimirse. En la línea de los imperativos éticos insoslayables, también podrían apoyarse en la propuesta de Desarrollo Humano sustentada por los organismos de Naciones Unidas sensibles a lo social (UNESCO, UNICEF, PNUD). El PNUD, en sus Informes sobre Desarrollo Humano, lo define como "el proceso de ampliación del rango de elección de la gente, aumentando sus oportunidades de educación, de atención médica, ingreso, empleo y cubriendo el espectro completo de elecciones humanas, desde un medio ambiente físico saludable hasta las libertades económicas y humanas". Su principal regla es la inversión en la gente, pero sin descuidar el crecimiento.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en marzo de 1990, por iniciativa de la UNICEF y asumida con beneplácito, aunque posiblemente sin ponderar sus implicaciones, por los gobiernos de la región, sostuvo que la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA) llevaba al mencionado Desarrollo Humano. Se entendía ahí por NEBA "los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo" (Coraggio, 1995).

Esta concepción es superadora de la mera racionalidad instrumental, subyacente en las primeras propuestas del Banco Mundial, de la eficiencia como valor supremo. Aceptar la validez y necesidad incuestionable de una Educación Básica para Todos, no exenta de eventuales críticas, incluye-aunque parezca de perogrullo-la Educación de Jóvenes y Adultos. De este modo, podrían comenzar a superarse, aún parcialmente, los criterios economicistas de focalización en los sectores de pobreza extrema o por debajo de la línea de la pobreza. Desde una profunda fundamentación antropológica, se puede afirmar que todos los jóvenes y adultos con necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) insatisfechas, tendrían derecho a la educación: "... referida a un conjunto de capacidades cognitivas básicas que permiten obtener y elaborar información de manera significativa y adaptada a cada situación y cultura" (Jomtien).

Por otra parte, como sabemos, el documento conjunto de CEPAL-UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992), de insoslayable lectura, ubica al conocimiento en el centro de la modernización económica, globalizada y competitiva. Con base en los documentos citados, entre otros, la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la esfera de la Educación para América Latina y el Caribe, de UNESCO, recomendó "mejorar la equidad en la distribución del servicio educativo, es decir, ofrecer una educación de alta calidad a los sectores de población prioritarios...". Así mismo, entre sus lineamientos estratégicos figura: "una nueva conceptualización de la alfabetización y de la educación básica de adultos, entendiendo la

primera como parte consustancial de la educación básica y, por tanto, objeto de políticas educativas integrales...".

Al rico bagaje teórico-metodológico y experiencial de la educación de adultos en el marco de la Educación Popular, podemos integrar críticamente este discurso tan legitimado internacionalmente, que proporcionaría un discreto arsenal argumental ante los gobiernos latinoamericanos para la definición de políticas educativas integrales, incluso en educación de adultos. Éstas deberían ser inseparables de otras políticas sociales y de las políticas económicas (Coraggio, 1995) que apunten a una resolución del conjunto de necesidades básicas, no sólo las de aprendizaje.

Nuevamente nos preguntamos: ¿en qué pueden converger y nutrirse mutuamente la Educación Popular, y más específicamente las ONG y otras instituciones civiles inscritas en tal corriente, y la educación de adultos, sistemática o asistemática? A la hora de imaginar e intentar cambios, sociedad civil y sistema público de Educación de Adultos se constituyen en actores imprescindibles y con papeles protagónicos complementarios en el trazado de políticas públicas de educación de adultos frente al actual bloque hegemónico. Se trata de plantear políticas públicas, resultantes de la elaboración colectiva de tan amplias como concientes articulaciones que surjan de la superación del mero intercambio, del "encuentrismo", de la catarsis y se plasmen en variadas redes no sólo educativas y sociales, con sentido ideológico y político definido.

Dicha construcción debe propender al diseño de políticas educativas acordes con las necesidades objetivas y subjetivas de los sujetos sociales diversificados de la educación de adultos. Asimismo, requiere análisis que posibiliten pensar en un futuro que no sea sólo del orden del mercado, sino del de la justicia y la solidaridad.

Para ello es necesario partir de la realidad en que nos ubicamos: no sólo la educación de adultos sistemática y gubernamental está en una profunda y prolongada crisis; también la corriente de Educación Popular está inmersa en un proceso autocrítico, cuestionándose las certezas y los dogmatismos de otrora.

La Educación Popular, que tuvo su auge en las décadas de los sesenta y setenta, produjo un viraje muy significativo desde las primitivas perspectivas asistencialistas. Del enfoque básicamente compensatorio pasó a una posición cuya crítica fundamental se dirigía hacia las estructuras políticas y económicas generadoras de pobreza y exclusión educativa y social. Su labor educativa con adultos cuestionó el orden dominante estimulando el protagonismo social de los sectores populares y la incorporación de un pensamiento y un quehacer crítico. En ocasiones, éstos fueron francamente alternativos al poder estatal y comprometidos con la transformación, por sus posibilidades develadoras de los mecanismos generadores de opresión e injusticia social y porque propugnaron una sociedad más justa e igualitaria (Pagano 1995).

La Educación Popular concibió el trabajo educativo como un espacio de concientización y organización social, y supuso una ruptura político pedagógico. En lo político, defendió la transformación social y en lo pedagógico, que no siempre fue su fuerte, la superación de las concepciones tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, propiciando múltiples propuestas dialógicas, de gran riqueza metodológica.

Recuperando lo mejor de su historia, las ONG y otras organizaciones civiles comprometidas con la corriente de la Educación Popular y el Desarrollo Popular podrían proponer, para su análisis y sistematización, su experiencia de trabajo con nuevos actores sociales, partiendo de sus necesidades sentidas, sus diversidades culturales, sus opciones de vida. Como es

sabido, en ocasiones, algunos de esos actores se movilizan principalmente por reivindicaciones específicas y no se vinculan con visiones globales que apunten a la transformación de la sociedad en su conjunto. Una labor de articulación múltiple, como la planteada, debería invitar a trascender el encapsulamiento en lo micro, en lo sectorial, permitiendo incorporar aquellas visiones de totalidad.

Por su parte, la educación de adultos, a veces tan anquilosada y burocratizada, a pesar de la pregonada flexibilidad y desescolarización, tendría nuevamente que poder ser asociada a utopía, a sueño colectivo, a fortalecimiento del campo popular. Debería volver a jugar un rol esencial en el diálogo y la construcción de tramas sociales y educativas, con intencionalidad alternativa, entre actores del sistema educativo formal, de dependencias educativas no formales, de otras agencias gubernamentales, miembros de ONG de Educación Popular y de Desarrollo Popular, militantes sociales, políticos y sindicales. Se trataría de recuperar, resignificando desde los nuevos escenarios, la más antigua tradición de la educación de adultos, de raigambre pública, estatal, que se caracterizó por dar a sus prácticas un contenido social y político más explícito que otras modalidades educativas y por visualizarse, en ocasiones con demasiado optimismo, como una herramienta del cambio social.

En esta confluencia, debemos dar prioridad a la calidad de los procesos educativos, relevancia máxima al aprendizaje de contenidos del mejor nivel y no sólo a las metodologías y a las técnicas con las que el adulto aprende. Se requiere generar ámbitos que den sólido fundamento pedagógico y didáctico a todas nuestras prácticas con adultos.

Muchos de los actores, gubernamentales y no gubernamentales de la educación de adultos se cuestionan hoy en nuestros países si su misma tarea no resulta funcional a la exclusión de los sectores populares que impulsa el Estado del ajuste. ¿La oferta educativa de algunas ONG y agencias gubernamentales pareciera patentizar la exclusión al brindar una pseudo capacitación laboral que no favorece la real inclusión dentro de un aparato productivo en crisis, crecientemente reducido, con escasas posibilidades de empleo?. Colaborar mancomunadamente desde las diversas agencias estatales o desde las ONG en la educación de jóvenes y adultos es apostar a la instrumentación lúcida y concreta de estos actores sociales para que puedan incorporarse activa y críticamente a un sistema social y a un mundo laboral que los excluye. También es reconstruir sus valores, sus capacidades de organización y participación, de constituirse como ciudadanos críticos y comprometidos en la construcción de una sociedad más digna y justa.

Una vez más, planteamos la necesidad y esperanza de refundar la educación de jóvenes y adultos si queremos orientar nuestras acciones hacia un proceso que amplíe la restringida democracia, hoy vigente en el continente (Pagano, 1995). Por eso, un currículum y una didáctica propia de los adultos, una formación docente específica, un diseño de materiales educativos adecuados al nivel, no constituyen políticas en sí mismas, aisladas una de otra, sino que se deben articular alrededor de este centro organizador: la identidad de los nuevos sujetos sociales.

Por último, queremos evocar las palabras señeras del maestro y amigo Paulo Freiré, pronunciadas en Buenos Aires hace dos años:

"¿Qué puedo decirles a ustedes, educadoras y educadores de adultos? Dos cosas apenas: que luchen por una educación seria, competente y provocadora de alegría. Una educación desocultadora de verdades, jamás mitificadora. Y que lo hagan con eficacia y esperanza."

El INEA y los retos de la educación de adultos en México

Victoria Latapí
INEA

ANTECEDENTES Y CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

La política educativa en México se sustenta en el marco constitucional que reconoce que la educación es una responsabilidad de la sociedad en general. El artículo tercero de la Constitución establece los criterios fundamentales que orientan esta premisa; el desarrollo y progreso nacional se sustenta en la búsqueda de una educación:

Que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que se funde en el progreso científico y la lucha contra la ignorancia y sus efectos, contra la servidumbre y los prejuicios; que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; que sea nacional sin exclusivismos, y contribuya a la mejor convivencia humana: el criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrática y popular...

Por ello, es que en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública para dar mayor congruencia y orientación a los postulados constitucionales en materia educativa; con el objetivo de incrementar la escolaridad promedio, letrar a los ciudadanos que se encontraban en condiciones de analfabetismo, aumentar el número de maestros e instituciones educativas, así como dirigir su acción hacia los lugares más recónditos del país. Asimismo el 31 de agosto de 1981, es creado el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), como organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, a partir de ese momento, se le asigna al INEA la responsabilidad de unificar esfuerzos para impulsar la educación de adultos en el país y, como objetivo de su atención, promover la educación básica para adultos.

Actualmente, la estructura del INEA se conforma de la siguiente manera: Las oficinas normativas o nivel central, 31 delegaciones y un instituto estatal, 386 coordinaciones de zona y cerca de 3000 microregiones. La Ley General de Educación promulgada el 12 de septiembre de 1993 es el antecedente más inmediato en materia educativa. Entre los aspectos más importantes que establece esta ley, podemos citar:

- Todo individuo tiene derecho a recibir educación.
- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.
- Todos los habitantes del país deben cursar la primaria y la secundaria.
- El sistema educativo nacional comprende además, la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.
- Y la educación para adultos se destina a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica. Comprende entre otras, la alfabetización, la

educación primaria y la secundaria. Así como la formación para el trabajo, esta educación se apoyará en la solidaridad social.

En la lucha en contra de la extrema pobreza, la educación contribuye a combatirla de manera frontal instrumentando para ello programas, para abatir el rezago educativo dirigido a las regiones marginadas y a los grupos más vulnerables.

Así en 1991 se crea el Programa para Abatir el Rezago Educativo (pare); en 1994 inicia la operación del Programa para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica (PAREB) y a partir de este año entró en operación el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 establece que "una condición esencial para el desarrollo con bienestar y equidad, es contar con una población mayoritariamente alfabetizada y con niveles de escolaridad elevados". Por ello se propone emprender un gran esfuerzo que permita revertir o al menos contener la magnitud del rezago educativo en México, el cual presenta el siguiente panorama:

Población analfabeta	5.6	millones
Población sin primaria	13.3	millones
Población sin secundaria	16.0	millones

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La experiencia acumulada en el INEA desde 1981, nos ha permitido contar con diagnósticos internos y externos indispensables para redefinir el futuro esperado y proponer programas actualizados y estrategias que eleven la calidad.

Estos diagnósticos han arrojado que nuestras principales deficiencias se refieren a:

- Determinación de metas anuales donde se prioriza el aspecto cuantitativo sobre el cualitativo.
- Un concepto de la educación básica para adultos que resulta inadecuado para los requerimientos sociales y que no toma en cuenta las corrientes actuales de la educación.
- Un modelo educativo que no responde a las características regionales y a los intereses de los diversos grupos de población atendidos.
- Falta de vinculación con instituciones que proporcionan otros servicios a la misma población objeto, por ejemplo, salud, trabajo, seguridad social, ecología, alimentación, etcétera.
- Insuficiente formación a los educadores de adultos lo que no permite contar con personal que pueda garantizar la calidad de los servicios que se ofrecen.
- La inequidad en la atención educativa, particularmente en las zonas rurales deprimidas.
- Y desarticulación entre los niveles educativos que se imparten y cuyos contenidos resultan ajenos a la realidad del adulto con el mundo del trabajo y a la situación social del país.

Los cambios económicos y sociales de los últimos años han repercutido fuertemente en la educación. Cada día es menos factible contar con la participación solidaria de los ciudadanos y por lo mismo el modelo operativo del INEA ya no es pertinente como tal. Se hace indispensable la participación social a todos los niveles: comunitario, familiar, escolar y

evidentemente de organismos dedicados al quehacer de la educación y a la investigación. El INEA no puede, ni debe tener la monopolización de la educación de adultos.

Aunado al deterioro de los valores de la sociedad, producto del impacto de la globalización y de la crisis económica, cada vez más notoria, el presupuesto otorgado para disminuir el analfabetismo es insuficiente, como también lo es el apoyo para los programas llamados compensatorios.

En el aspecto cualitativo de la educación para adultos, el panorama se torna delicado, ya que los planes y programas de estudio se encuentran desactualizados, algunos de ellos incompletos y con una notable desarticulación en cada uno de sus niveles educativos. Por otro lado, los contenidos nacionales no responden a las características y necesidades regionales, ni a los intereses de los grupos específicos de la población, sin dejar de lado que la evaluación del aprendizaje, la acreditación y certificación de los estudios no se han adecuado a las características de un sistema de enseñanza abierto para adultos.

LA VISIÓN DEL FUTURO

El mundo actual se rige por reglas que necesariamente contemplan la calidad. La educación de adultos de y para los mexicanos no puede ser la excepción. Es así que en la búsqueda de respuestas a la problemática planteada, el INEA ha iniciado en este año, en forma progresiva, una serie de estrategias y de acciones que constituyen un reto institucional: proporcionar calidad, pertinencia y equidad en la atención educativa de los adultos, a pesar de las condiciones económicas y sociales que enfrenta el país.

La magnitud y dimensión del rezago educativo nos obliga a redoblar esfuerzos entorno a la cobertura, los principios de equidad y justicia social así nos lo demandan. No obstante, en el INEA no aceptamos que la educación de adultos sea una educación de segunda para ciudadanos de segunda, por ello y en un intento por aproximarnos más hacia la calidad educativa, entendida como el logro de aprendizajes reales y significativos para los adultos es que:

Se ha iniciado conjuntamente con especialistas e investigadores a nivel nacional e internacional, la reconceptualización de la educación básica para adultos a fin de dar una dimensión acorde con las características y necesidades de la sociedad en general. Ello significa adoptar una concepción educativa donde alfabetizar no sea únicamente la adquisición de un código, sino el uso funcional y contextualizado de la lengua por parte de los adultos para participar y comunicarse. Este enfoque constituye un rompimiento con las inercias operativas, y es por ello que su instrumentación no resulta fácil. En este sentido y ante la necesidad de mejorar la formación de agentes educativos, se ha desarrollado la propuesta curricular y la prueba piloto del "Diplomado en sistematización de las prácticas educativas con adultos", dirigido básicamente a la formación de los técnicos docentes en colaboración con instituciones de educación superior en 10 entidades federativas, con el propósito de elevar en el nivel micro-regional la calidad de los servicios educativos del Instituto, esta propuesta tiene como objetivos fundamentales:

- Impulsar los procesos de formación, actualización pedagógica y desarrollo profesional de los asesores.
- Analizar los factores que inciden en la operación de la educación para adultos.
- Sistematizar y socializar las prácticas de gestión educativa de los técnicos docentes.

- E implementar proyectos de acción comunitaria que permitan diversificar la atención educativa, a partir de las necesidades de aprendizaje de los grupos sociales vulnerables.

La búsqueda hacia la calidad supone la aceptación de problemas diversos y de soluciones distintas. En cada región, la educación de adultos adquiere una fisonomía propia y es así que para abordar de manera conjunta la problemática educativa, se llevan a cabo diversos proyectos por vía de la coordinación interinstitucional. Tal es el caso del Instituto Nacional Indigenista (INI), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), instituciones educativas de educación superior, Consejo Nacional de Población (Conapo), etcétera.

Por otra parte, se han intentado establecer procedimientos de microplaneación en la determinación de metas educativas, pretendiendo que dicho proceso parta de las microrregiones hacia los niveles delegacionales y central, para así favorecer que todas las instancias involucradas en la operación tengan la posibilidad de realizar un autoanálisis sobre los recursos y la factibilidad de cubrir las metas que se programen.

En 12 de las entidades donde existe mayor rezago educativo y condiciones de marginación y extrema pobreza, a partir de este año se puso en operación el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), dirigido principalmente a comunidades de 2 500 habitantes. Los estados que participan son: San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Yucatán, Jalisco, Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Estado de México, Michoacán y Guanajuato.

Asimismo se está formulando un proyecto de atención a mujeres con el objeto de que este grupo mayoritario reciba atención educativa especial, de la cual obtenga los elementos necesarios para inculcar valores y actitudes en los núcleos sociales en los que se desenvuelve y pueda fortalecerse como un ser independiente y productivo y elevar su nivel de vida.

También se está desarrollando un proyecto de educación indígena que pretende privilegiar la atención a estos grupos de población con el fin de apoyar en la disminución de la inequidad.

Por otro lado, se han intensificado las acciones de concertación con la Secretaría del Trabajo tendientes a establecer mecanismos que permitan vincular los contenidos educativos con la capacitación para el trabajo, aprovechando la infraestructura instalada del propio sistema educativo.

Las acciones señaladas constituyen solamente la etapa inicial de un proceso de cambio de la institución. Sin embargo, y para superar los grandes retos de la educación básica para adultos, se requiere llevar a cabo acciones tales como:

- Ampliar en el corto plazo la cobertura, particularmente en los grupos vulnerables, sin sacrificar la calidad de los servicios educativos.
- Consolidar los procesos de formación en alternancia, iniciados con el diplomado, extendiéndolos a los educadores solidarios, a efecto de lograr la profesionalización de sus prácticas educativas.
- Llegar a mayores niveles de sustentación y confiabilidad en la información cuantitativa, no sólo en el interior del Instituto, sino con el consenso de instituciones y autoridades involucradas en el manejo de la información en el nivel nacional.
- Desarrollar programas y materiales didácticos específicos para la atención educativa en cada una de las etnias por atender.

- Favorecer la elaboración de modelos estatales y regionales para la formación de los educadores de adultos, que respondan a las características y necesidades de la población atendida.
- Instrumentar un sistema de seguimiento educativo a nivel nacional, con la finalidad de contar con la información oportuna, sobre el desarrollo del proceso educativo de los círculos de estudio, que junto con los resultados de las investigaciones educativas, retroalimenten en forma permanente el quehacer del Instituto.
- Y articular los servicios educativos con los procesos productivos de las comunidades.

Estos son algunos de los grandes retos con los que la educación de adultos se asoma al siglo XXI, retos que requieren enfrentarse en forma inmediata y, por lo cual, el INEA los convoca a ustedes:

Maestros, investigadores, especialistas en educación de adultos, funcionarios y personas con vocación social, a diseñar alternativas de calidad que aseguren que esta transformación universal tan importante, tenga un futuro que garantice en nuestros países mejores expectativas de vida con equidad, democracia, paz y justicia social.

La contribución de las organizaciones civiles a la educación del año 2000

Cecilia Loria Saviñón Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.

La implantación del modelo económico neoliberal en nuestro país ha tenido efectos devastadores en la construcción colectiva de los procesos sociales. Como parte de esta situación, asistimos a una valoración exacerbada de los y las ciudadanas en su individualidad y a un reconocimiento parcial de la acción política ciudadana por el solo hecho (y el derecho) de votar y ser votado/a sin reconocer la importancia del acceso de las personas y grupos sociales a los espacios públicos y expresarse en ellos. La universalidad de los derechos humanos ha sido un avance sustancial de la humanidad pero es aún insuficiente para modificar las relaciones sociales, que persisten siendo inequitativas y desiguales. En varios casos se ha invocado indebidamente a una supuesta legalidad que se consagra en los derechos igualitarios para legitimar una doctrina liberal que no ha sido capaz de modificar hasta la fecha las profundas desigualdades sociales.

Las condiciones económicas, sociales y culturales de México han generado una profunda fragmentación del entretejido social y un acceso desigual a bienes y servicios incrementándose el desempleo, la marginación y con ello las desigualdades sociales. Encontramos un panorama crítico donde las relaciones sociales, están impregnadas de desconfianza e incertidumbre y la interlocución entre los diversos actores sociales está llena de equívocos; hay una trayectoria errática entre la sociedad civil y el Estado, en la cual no ha sido posible hasta ahora, configurar un modelo renovado de relaciones que apunten a los consensos sin negar los disensos, un clima político y social de tolerancia.

Los mexicanos y las mexicanas compartimos una cultura nacional que hasta hace poco construyó identidades y consensos. Hoy, frente al discurso de la modernidad buscamos una brújula para resignificar lo nuestro, y reclamamos historia, arte, educación y cultura que nos cohesionen internamente y nos devuelvan identidad en el vertiginoso camino en el que la globalización nos arrastra. Con visión de futuro y de frente al nuevo milenio buscamos

remontar a los emisarios del pasado, construyendo nuevos caminos que recuperen el tejido social, desarrollen nuevas prácticas sociales y reconceptualicen los valores nacionales.

La educación en general y en particular la educación de adultos, tiene hoy el objetivo fundamental de reconstruir el lacerado tejido social, de reentretejer los lazos sueltos, de anudar relaciones, de contribuir a la renovación cultural que distienda la rigidez y recrea la participación de los diversos grupos sociales, con una visión crítica que transforme el discurso anquilosado y anacrónico pero sin perder identidades.

La práctica educativa y de promoción social con los y las excluidas de la vida social y política, nos ha enseñado que la desigualdad e inequidad sólo se podrán modificar si los mexicanos y mexicanas pueden acceder, en igualdad de condiciones, al empleo, la salud, la educación y en general a todos los bienes y servicios que procuran una vida digna.

Los adultos y adultas de este país, reclaman una expansión de sus derechos ciudadanos, al mismo tiempo la distribución equitativa de bienes y servicios y, los mecanismos para una real participación política. Una cultura política nacional, en fin, que sepa integrar a los nuevos actores sociales con sus temas, sus necesidades y visiones en el diálogo nacional, sin demeritar a los partidos y al gobierno, reconociendo su función primordial.

Lo que hoy está en debate es nuestro país, es la relación entre el Estado y la sociedad; se discute no sólo la representación formal de los ciudadanos, sino la distribución y producción social mismas, que aluden a la necesidad de un sistema democrático sustantivo, es decir la participación de los ámbitos donde se hace y decide la política, se tornan las decisiones, los espacios en los que los individuos se agrupan, las formas diversas de asociación y cómo establecen sus demandas, símbolos y en general su cultura. Urge definir que el concepto de corresponsabilidad entre el Estado y los otros actores sociales adquiera ya un sentido real y profundo en el conjunto de las relaciones sociales, pero esto requiere de políticas y programas que tengan esa intencionalidad política y se materialicen en acciones concretas que vayan en ese sentido.

Dice José Bengoa que la democracia sustantiva se puede comprender como un proceso constante de reforzamiento de la sociedad civil, de los actores y sujetos sociales, de los individuos, agrupados de acuerdo con sus intereses de todo tipo. Es el concepto que recupera la democratización de base, aquella que se produce en los grupos de base y también aquella que está en la base de los procesos democráticos. Las organizaciones no gubernamentales nos dedicamos al fortalecimiento de la sociedad civil mediante la promoción, desarrollo y consolidación de redes y grupos, al apoyo para la conformación de los movimientos sociales, a la educación popular como práctica transformadora que contribuye a la expresión social de los grupos, de sus intereses, sus opiniones y, sobre todo, promueve el que ellos recuperan para sí su potencialidad, renovando las bases mismas de la estructura política de participación.

Pero sabemos también que la auténtica cultura, por sí misma, es insuficiente si las necesidades elementales de sobrevivencia no están resueltas; es por ello que los proyectos alternativos para el mejoramiento de las condiciones de vida mediante la formación de empresas sociales y otras formas de creación de empleos, y además la demanda de la ampliación y mejoramiento de los servicios constituyen, conjuntamente con la apertura de los espacios democráticos, la posibilidad de acercarnos a la justicia social y a la democracia. La educación constituye un instrumento fundamental para el logro de estos objetivos. Citando nuevamente a Bengoa nos dice que "la educación dirigida a los movimientos sociales no sólo tiene por objetivo el aprendizaje y la reflexión acerca de ciertas materias, conocimientos y

destrezas, sino que es una actividad social básica para la sociedad (en este caso la mexicana) del futuro próximo. La educación se transforma en una práctica preorganizativa, de convivencia democrática, de interrelacionamiento personal; en fin en una práctica que postula germinalmente la sociedad que se pretende construir".

La contribución de la práctica de educación popular desarrolladas por las organizaciones no gubernamentales ha devenido con el tiempo en el fortalecimiento de los grupos, el respeto de identidades y el apoyo para que se incluyan en el escenario político nacional sin desdibujarse, a partir de sus aportes específicos. Esto se ha hecho sin dogmas, con un pensamiento crítico y con la flexibilidad y tolerancia que la práctica concreta aconseja cuando se pretende una verdadera incidencia en los procesos sociales.

Los cambios acelerados en la vida social y política de nuestro país obligan a los grupos a renovarse cíclicamente. Sus propios marcos de autoidentificación, de cara a los acelerados procesos de modernización, han puesto en cuestión muchos de los postulados que dieron origen a estas prácticas; sin embargo, al paso del tiempo y haciendo una mirada retrospectiva no podemos menos que ratificar que los principios de emancipación, democracia y justicia social que orientaron nuestra práctica desde un inicio siguen siendo vigentes, aún y cuando los caminos se hayan diversificado y los escenarios reconozcamos la existencia de nuevos actores.

Por ejemplo, en el plano político las múltiples relaciones que se establecen al interior de la ciudadanía, entre el Estado y los individuos, constituyen el marco esencial de una nueva cultura política, donde la práctica educativa debe cumplir la función de potenciar las relaciones de interlocución a partir de la participación de amplios sectores de ciudadanos y ciudadanas, promoviendo la corresponsabilidad de éstos y éstas para que puedan decidir sobre el futuro del país y también sobre ellos y ellas mismas.

Renovar el entretejido social implica modificar las relaciones sociales específicas, entre los y las ciudadanas, entre las personas y sus agrupaciones, relaciones de conflicto y acuerdo entre los individuos. Las prácticas de las organizaciones no gubernamentales han contribuido a develar la compleja red de intereses contrapuestos que se expresan en la sociedad: de raza, etnia, de clase, social, de edad, de religión, de género, de preferencia sexual, etcétera lo que vuelve obsoletos y anacrónicos los intentos de hegemonías lineales. De frente al nuevo milenio, la práctica social y en especial la educativa de las organizaciones no gubernamentales cada día es más compleja y abarcativa, ha trascendido los viejos límites territoriales y grupales de las colonias, los barrios y los ejidos, ampliando las demandas específicas de los grupos, para situarse en el escenario político nacional, opinando sobre los grandes temas nacionales, contribuyendo a la conformación de diversas masas críticas que focalizan los problemas y elaboran propuestas de políticas públicas.

El potencial transformador de la sociedad civil es un objetivo de la práctica educativa cotidiana. La interlocución con el Estado, bajo nuevas reglas del juego, se ha convertido en una de las metas fundamentales de nuestro quehacer.

Contribuir a la transformación de las relaciones Estado y sociedad civil, acercando las distancias entre el aparato de actuación privilegiada que tiene el Estado y la fuerza vital que puede desarrollar la sociedad civil, mediante un proceso que avance hacia la transición democrática, y ahí las organizaciones civiles tenemos un importante papel que jugar. Un proceso que se constituya sobre el reconocimiento de lo diverso y la inclusión de lo diferente como método. Una transformación cultural de la vida social y política que influencie al

conjunto de los actores sociales, es decir, que partidos y gobierno se hagan eco de los intereses y valores de la sociedad civil.

En la construcción de la nueva cultura política somos la intermediación. Partimos de varias premisas como son: el derecho a la ciudadanía por conquistar y ampliar sus derechos; la democratización de las prácticas cotidianas; el reconocimiento al derecho de formación de las identidades; la construcción de una vida democrática, más tolerante de la diversidad social que busque los consensos y que se sustente sobre la correponsabilidad social, sin que por ello eluda las responsabilidades de gobiernos y partidos. Igualdad y equidad donde las diferencias sean reconocidas y que éstas no sean pretexto para la desigualdad y la exclusión. La educación promovida desde el marco planteado obliga a incluir la perspectiva de la modernidad, pero donde los sistemas de hegemonías se encuentren necesariamente con procesos de socialización creciente. El desarrollo, la modernización, y en general, el cambio social hacia la democratización requieren de la participación ciudadana; deben provocarse fuertes procesos de identificación, aportar nuevos conocimientos y promover nuevas prácticas más solidarias y comunitarias en un camino de transformaciones colectivas que recuperen el sentido de nación de manera renovada y creativa.



**Licenciatura en
Intervención Educativa**

BLOQUE III

Contenidos, metodologías, recursos didácticos, humanos y financieros de los programas en los ámbitos de la educación básica, la capacitación en y para el trabajo, la promoción social, la participación cívica y democrática, la promoción artística y cultural y su incidencia en la vida personal, familiar y comunitaria de los individuos.

Educación para la democracia y la participación ciudadana

Elena Tapia

Radicalmente se ha entendido como competencia de los partidos y asociaciones políticas, el impulsar la educación de sus militantes y afiliados, bajo sus idearios y plataformas ideológicas, de la misma manera que la participación política de la ciudadanía se ha concretado preferentemente en los procesos electorales al elegir a sus candidatos a las instancias de representación popular.

No obstante, para una gran cantidad de mexicanos y mexicanas, la "política" y la "democracia", son términos que se encuentran en un profundo descrédito y poca legitimación, debido a la controvertida situación que vive el país, en donde la corrupción de líderes, la manipulación demagógica, e incluso los asesinatos y el crimen, se han convertido en formas extremas para imponer el control político y el poder, así como para dirimir las diferencias entre adversarios.

Esta realidad que obviamente no es nueva, sino que tiene una pesada historia, se ha agudizado en los últimos años en México. Por esto, aunado al incremento de la pobreza, emergen de manera independiente, la manifestación de grupos que expresan en forma muy variada su inconformidad, sus demandas y, poco a poco sus propuestas para transformar esta situación de violencia, intolerancia y falta de garantías individuales y sociales que se vive en todo el país.

Así, hoy en la Ciudad de México y en algunos estados de la República salen a las calles a manifestarse no sólo las organizaciones que tradicionalmente lo hacían, como los estudiantes, los obreros y campesinos, sino encontramos en forma cotidiana la expresión de: jubilados y pensionados, indígenas, los/as endeudados/as con la banca comercial organizados en el "Barzón"; los comerciantes ambulantes, los taxistas, las mujeres, los "chavos banda", los/as homosexuales, las señoras de "Las lomas", entre otros muchos.

De igual manera otras tantas organizaciones no gubernamentales, que prestan apoyo y asesoría a los grupos populares, han venido cumpliendo con mayor fuerza un papel importante en la interlocución de dichos grupos y el gobierno.

Ante esta heterogénea participación, valdría preguntarse ¿qué componentes educativos conllevan estas inusitadas y variadas formas de organización?, ¿qué relación existe entre la educación, la ciudadanía y la democracia?

La participación ciudadana y la democracia no son algo que se puedan, ni se deban decretar, aun cuando quienes las impulsen estén convencidos/as de su importancia como garantía de la transformación del país, más bien éstas se aprenden tras largos años de búsqueda, cuestionamiento, estudio y convivencia colectiva. La democracia como forma de vida, rebasa con mucho la declaración de principios de una organización, las normas y reglas jurídicas y los manuales del trabajo en equipo. La democracia no sólo se puede vivir en el Congreso de la Unión y las cámaras, los partidos, las organizaciones políticas civiles y sociales, sino también en la calle, en las escuelas, en la casa y en nuestras relaciones humanas más íntimas.

Pero, esta forma de vivir la democracia nos es lejana, toda vez que hemos estado sumergidos/as bajo formas autoritarias y corporativas que nos han arrebatado la posibilidad

de intervenir para expresar tan sólo lo que deseamos de nuestro presente y nuestro futuro. Por esto, un componente esencial de la educación en general y aquella dirigida a la población adulta es aprender, conocer y vivenciar lo que es la democracia. En donde el principio básico de este aprendizaje es el respeto a las diferencias sean éstas ideológicas o políticas, generacionales, étnicas, sexuales o genéricas.

La tolerancia y el respeto por el otro o la otra se convierten en un contenido educativo, sin los cuales es difícil querer cambiar el estado de la situación que vivimos. Sin embargo, no basta con una disposición a la transformación de las relaciones entre las personas, sino que, además, la democracia debe ser analizada desde su propio contenido conceptual.

El desarrollo y evolución de las leyes y las formas jurídicas que rigen la vida de los mexicanos y mexicanas, tiene que trascender, en los espacios educativos, la memorización sin sentido de los artículos comprendidos en la Constitución, para convertirse en instrumentos verdaderos que se incorporen en las formas de vida y de lucha de la población adulta. La vigencia del estado de derecho en nuestro país, no solo le corresponde a las instancias que imparten y administran la justicia, sino a la nación entera, por lo que se requiere, en toda experiencia educativa, la obtención y transmisión veraz de la información que permita la asimilación de nuevos conocimientos que indudablemente deberán ser acordes con la situación que viven las personas que se involucran en un proceso educativo. La mentira, el engaño y la prepotencia, son formas antagónicas y contradictorias a los propósitos de una educación que busca en todo momento privilegiar superar la exclusión, la marginalidad y la pobreza de quienes son hoy en día los millones de mexicanos y mexicanas que debe atender la educación de las personas jóvenes y adultas en México.

Bajo las ideas anteriores esta mesa se propuso como objetivos:

- * Analizar qué se entiende por educación para la democracia y la participación ciudadana.
- * Discutir los elementos educativos básicos para impulsar una experiencia que propicie formas democráticas y de participación ciudadana.
- * Proponer contenidos y metodologías específicos en torno a los temas referidos a la transición democrática que vive México.

Los organismos civiles y la educación ciudadana

Irma Lara

José Luis Barajas

PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Hasta antes de 1994, los organismos civiles desarrollábamos experiencias y procesos educativos principalmente en el ámbito de la educación popular, con una metodología de intervención que buscó fortalecer a los movimientos sociales y populares en su construcción como sujetos alternativos. Con la irrupción de movimientos y grupos ciudadanos nos integramos a colaborar en los procesos de democratización, poniendo en juego nuestra experiencia educativa.

En el último proceso electoral federal, marcado como los anteriores por una cultura del fraude y la antidemocracia, pero también por la decisión de ciudadanos, organizaciones civiles y movimientos de trabajar para modificar esas condiciones, confluimos, como Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, con una serie de esfuerzos profesionales en Alianza Cívica y apostamos nuestro esfuerzo al equipo de Capacitación desde la Alianza Cívica Nacional.

Tuvimos la pretensión de incidir en la formación de capacitadores de observadores, cuestión que cumplimos y en la que incluso se logró sensibilizar a numerosos grupos que actualmente realizan diversos proyectos educativos, pero también nos quedamos con la inquietud de poder desarrollar líneas de educación cívica que tuvieran una incidencia y una trascendencia mayor para el desarrollo de los movimientos ciudadanos.

En este marco, queremos compartir con ustedes algunas de las utopías educativas que se desprenden de la más reciente experiencia que hemos tenido.

ALGUNOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE RECUPERAMOS DEL TRABAJO DE EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL DESARROLLO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN LA COYUNTURA DE 1994 Y LO QUE APRENDIMOS

DE LOS PRINCIPIOS QUE RECUPERAMOS

1. La educación cívica se realiza a partir de la acción ciudadana, y está vinculada estrechamente a las demandas políticas, económicas, sociales y culturales que surgen de las iniciativas de movimientos, grupos, organizaciones y de todas las expresiones ciudadanas frente a la imposición, el fraude como cultura política, el autoritarismo, la crisis y la pobreza por el modelo económico, la guerra sucia y la violencia del sistema, la violación a los derechos humanos, etcétera. Es decir, nuestra intervención educativa carece de sentido si no tiene un referente práctico y de acción de sujetos en movimiento por la paz, la dignidad, la justicia, la calidad de vida, la democracia, etcétera.

2. La educación cívica busca recuperar el contexto subjetivo y objetivo en que se encuentran los movimientos y su práctica para el desarrollo estratégico de alternativas ante la realidad nacional.

3. Los sujetos de la Educación Cívica tienen capacidades, experiencias e historias. La educación que ahora estamos llamando así, cívica o ciudadana, no comenzó hace un año,

es fruto de una corriente educativa histórica que ha querido estar al servicio de una sociedad civil en movimiento. Por lo tanto, conservamos la certeza de que un aspecto educativo fundamental es y ha sido tomar como punto de partida y de constante referencia la realidad y la historia de quienes participan en los procesos de acción-educación.

4. Desde la Educación Cívica la intención se dirige a aportar una propuesta sistemática que aporte método, elementos y contenidos de análisis, técnicas e instrumentos, en resumen una metodología que considera como principio insustituible la vinculación práctica con la teoría.

En este sentido, por ejemplo, en el periodo del año pasado el contenido de la capacitación cívica en buena medida fue lo referido a lo jurídico y a algunos elementos sobre los procedimientos de ordenamiento, análisis y síntesis de la observación electoral. La educación no se dirigió sólo a realizar una serie de cursos y talleres, sino a propiciar espacios de reflexión que ubicaran la demanda y la acción de los grupos en definiciones más globales, integrales y estratégicas.

Así también, la capacitación y las campañas educativas se enfocaron a desarrollar las respuestas de cómo la gente entiende y usa su poder civil, hacia dónde lo quiero dirigir y cuál es su misión en la sociedad civil, concepto que fuera de un adecuado proceso pudiera resultar incomprensible.

En nuestra experiencia fue posible articularnos para realizar una propuesta educativa que fructificó en la Campaña Juego Limpio, como un esfuerzo para sumarnos a la búsqueda de una transición democrática en el país, dejando como saldo un gran número de comités que actualmente siguen ligados a los procesos educativos y trabajando por una democracia desde diversos ámbitos de participación.

DE LO QUE APRENDIMOS

1. Aprendimos que teníamos que ofrecer propuestas educativas integrales que respondieran a las expectativas de los grupos ciudadanos, de tal forma que se tuvieran horizontes más amplios que la coyuntura del 94, de tal manera que no se desinflaran tantas ganas de hacer.
2. Aprendimos que nuestra práctica educativa, privilegiadora de talleres y cursos, requería también, frente a las demandas, condiciones y el contexto de propuestas educativas masivas, amplias y multiplicadoras. Y, por tanto, que para ello tendríamos que ser muy creativos en general respecto de los dispositivos necesarios.
3. Aprendimos a trabajar en grandes equipos interinstitucionales que pueden concertar recursos de todo tipo; algo así como espacios de confluencia, donde existen prácticas y visiones diversas, pero complementarias.
4. Aprendimos que lo masivo, los eventos y los espacios amplios, deben conjugarse con el trabajo local, de base, porque con él se construyen los eslabones educativos que permiten reproducir las grandes propuestas y generar iniciativas de retroalimentación entre lo local y lo nacional.
5. Aprendimos que la acción ciudadana debe dotarse de contenido estratégico mediante la educación cívica, y así dimensionar técnicas, marcos jurídicos e instrumentos específicos, con el fin de construir una propuesta integradora y a largo plazo.

DESAFÍOS EDUCATIVOS

1. Desatar y provocar en los movimientos y organizaciones con los que trabajamos la valoración de contar con propuestas educativas de carácter cívico que no sólo atiendan

las necesidades de participación en democracia formal, sino que conlleve planteamientos y acciones de mediano y largo plazo y que coloquen en el centro de la articulación la democracia y la vida grupal.

2. Frente a la cultura de corrupción, fraude, sumisión, desinterés, engaño, etcétera, desarrollar una cultura democrática sustentada en valores éticos. Esto implica generar nuevos dispositivos, simbología y subjetividad cívica que rompa inercias y convoque a la sociedad a comprometerse con ella misma. Todo esto significa reaccionar frente al deterioro y sembrar esperanza con la acción ciudadana.

3. Generar, activar y desarrollar políticas públicas alternativas que desde la base de los movimientos sociales y civiles sean cristalizadas en leyes y en ejercicio de gobierno, al mismo tiempo vigilando por la sociedad civil, como forma de contrarrestar desencantos.

4. Contribuir a formar educadores que a través de una metodología participativa y creativa sean la punta de un movimiento educativo cívico, plural y descentralizado.

5. Traducir la educación ciudadana en la posibilidad de mejores prácticas y acciones; asimismo, ligarla a instrumentos viables, en función de procesos posibles que apunten el empoderamiento ciudadano.

Hacia un nuevo enfoque para la educación básica de los adultos

Propuesta educativa (NEEBA)

Ana Del Toro Martínez
Dirección de Contenidos, Métodos y Materiales, INEA

El propósito de este documento es el de compartir algunas reflexiones, tendencias y propuestas para la educación de los adultos.

Si revisamos las corrientes que a partir de los años cuarenta han orientado este tipo de educación en América Latina: educación no formal, educación fundamental, educación comunitaria, educación permanente, educación popular y las experiencias de las campañas alfabetizadoras, sus concepciones, métodos y resultados nos obliga a continuar profundizando y analizando este fenómeno a partir de una perspectiva marcada por los cambios económicos, políticos y sociales de la última década.

En 1990, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, surge explícitamente el concepto de Necesidades básicas de aprendizaje, esta concepción se ubica en el marco del desarrollo humano como derecho y responsabilidad social y que para lograrlo es necesario el suministro de los niveles básicos de instrucción.

La CEPAL, por su parte, considera a la educación y al conocimiento para América Latina como ejes de "transformación productiva con equidad" para poder impulsar el desarrollo en la región, reconociendo que los países latinoamericanos se enfrentan al desafío de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación; en suma, la formación de la moderna ciudadanía.

Las respuestas a estos planteamientos han sido diversas, y si bien se reconoce que los intentos por acercarnos a ellos han permitido contar ahora con experiencias útiles, en lo que

a educación de adultos se refiere, los resultados en nuestro país no han sido satisfactorios. Nos enfrentamos a dos retos fundamentales: calidad y cantidad. El Estado y la sociedad no pueden mantenerse ajenos a esta problemática, las instituciones tampoco.

La educación de adultos requiere alternativas y respuestas diferentes a las que se dan en la educación básica de niños. En la medida que sigamos intentando "remediar" el rezago educativo de los adultos ofreciendo alfabetización, primaria y secundaria, será casi imposible abatirlo.

- ¿Por qué no atreverse a diversificar las opciones?
- ¿Sería inequitativo que los adultos que no tuvieran la primaria, como hasta ahora ha sido concebida, contaran con otras opciones educativas?
- ¿Cómo valorar y acreditar otras formas de educación de adultos?
- ¿Cómo acabar con el término peyorativo del andirabelismo?
- ¿Quiénes deben ser los educadores de adultos?
- ¿Cómo diseñar un modelo de educación básica que responda a las necesidades básicas de los adultos?
- ¿Cómo identificar en contextos específicos y diferenciados estas necesidades?
- ¿Cómo transformar la concepción que la sociedad tiene de la educación?
- ¿Cómo lograr que la primaria y la secundaria no sigan siendo una exigencia social para los adultos?
- ¿Quiénes deben participar en la transformación de la educación de adultos?

Para arribar a respuestas posibles a estas interrogantes, el primer paso debe ser la reconceptualización de la educación de adultos, del papel que juegan los que participan en ésta, de cómo se participa y finalmente de cómo se evalúa y certifica.

A partir de esta reconceptualización es necesario replantear los aspectos que deben intervenir en el proceso educativo: investigación, formación, planeación, operación, seguimiento, evaluación, acreditación, asignación de recursos financieros materiales y humanos, concertación y participación.

Para lograr los retos de calidad y cobertura se requiere crear las condiciones para que la voluntad política manifestada en los últimos pronunciamientos del Estado mexicano se traduzca en mayores niveles de responsabilidad compartida por los sectores y organismos nacionales e internacionales, relacionados con esta trascendental e inaplazable tarea.

El parámetro para valorar los niveles de alfabetismo de países en vías de desarrollo es el equivalente al cuarto grado de la primaria. En tanto esto prevalezca no podremos aspirar a una educación integral, y de carácter permanente, acorde con las necesidades de los adultos.

NUEVO ENFOQUE PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS ADULTOS

El Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) inició la construcción de un enfoque educativo, denominado Nuevo Enfoque para la Educación de los Adultos (INEEBA), que le permite hacer coincidir las mismas concepciones educativas en sus programas, proyectos y acciones, así como sentar las bases para la elaboración de un modelo curricular de educación básica para adultos.

El nuevo enfoque educativo contiene una serie de cambios en las concepciones acerca de lo que es aprender, enseñar, conocer y evaluar, entre otros aspectos. En su conjunto, y en

cada una de sus interrelaciones, representan una nueva postura ante la educación. Esas concepciones se traducen en prácticas educativas concretas y diferenciadas.

Este enfoque responde al marco jurídico de la educación en general, y de adultos en particular; a las políticas que en esta materia se han establecido a nivel nacional e internacional; a las investigaciones o innovaciones presentadas en las diversas áreas del conocimiento y, en especial, a las características, necesidades e intereses de los diferentes grupos de población adulta.

No obstante, aun cuando desde esta perspectiva el Instituto comparte muchas de las concepciones sustantivas del enfoque educativo nacional, se reconoce que las metodologías, programas, materiales y prácticas educativas -entre otros aspectos derivados del nuevo enfoque de educación de adultos-, deben ser adecuados a los diversos grupos de adultos, es decir, no pueden ni deben ser copiados del sistema educativo escolarizado destinados a la población infantil.

A partir de este nuevo enfoque se ha iniciado la construcción de un nuevo modelo curricular para la educación básica de los adultos, que integra los diversos niveles, programas y acciones educativas que promueve el Instituto, y mediante el cual se busca responder a las características, necesidades e intereses de los diversos grupos de adultos y de la sociedad.

Lo que actualmente se conoce como alfabetización, primaria, secundaria, educación comunitaria y capacitación no formal para el trabajo quedarán integrados bajo un solo modelo derivado del nuevo enfoque.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DESTINATARIA

La población destinataria está conformada por personas de 15 o más años de edad, que por diversas razones no han iniciado o concluido su educación básica.

Con el nuevo modelo curricular para la educación básica de los adultos se estará en posibilidad de atender diversos grupos de población adulta: amas de casa, trabajadores migrantes, obreros, campesinos, empleados de los sectores público, privado y social, entre otros. Actualmente, la Dirección de Planeación y Seguimiento Educativo trabaja en la sistematización y actualización de la información relacionada con las características sociodemográficas de la población adulta que atiende el Instituto, con base en indicadores como: sexo, edad, ocupación, antecedentes escolares, estado civil, lugar de nacimiento y de residencia.

Lo anterior permitirá contar con un perfil detallado de los diferentes grupos de población adulta.

METODOLOGÍA EDUCATIVA

La metodología educativa propuesta parte de reconocer la experiencia y los conocimientos que poseen los adultos, así como sus características, necesidades e intereses.²

Para responder a las demandas de los adultos, se prevé el diseño, la elaboración y el desarrollo de una serie de estrategias y prácticas educativas.

La metodología privilegiará las prácticas educativas basadas en casos o situaciones problema derivados de la realidad cotidiana que enfrentan los adultos. A partir del conocimiento y manejo de contenidos y procedimientos convencionales y de su propia experiencia, los adultos participarán en la solución de sus problemas y en la satisfacción de sus necesidades e intereses.

La solución de problemas de manera colectiva y el intercambio de formas de pensar y actuar, serán aspectos importantes ya que permitirán reconocer que una situación problemática puede tener múltiples causas y estrategias de solución.

Desde la solución de casos o situaciones problema, los adultos trabajarán la lectura, la escritura, las nociones básicas de matemáticas, diversos temas relacionados con la familia, la comunidad y la entidad en la que habitan; así como con la nación.

La metodología recuperará y fortalecerá ciertos aspectos formativos de los adultos, entre los que se encuentran: capacidad para tomar decisiones de manera autónoma, participativa y responsable; compromiso con su quehacer formativo; respecto a sí mismos y hacia los demás; sensibilidad ante los problemas sociales; colaboración, constancia y disciplina; creatividad y disposición al cambio. Para lograr lo anterior, el proceso educativo propiciará experiencias didácticas que, a su vez, fortalecerán prácticas como aprender a: aprender, investigar, recrear, inventar, abstraer, observar, analizar, escuchar, describir, generalizar, organizar y comunicar, entre otras.

Finalmente, desde esta metodología, la evaluación será una acción permanente y tendrá un carácter eminentemente cualitativo, propiciando la participación de los propios adultos, mediante procesos de autoevaluación y coevaluación.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Debido a que la metodología educativa propuesta reconoce que cualquier medio escrito o impreso proporciona la posibilidad de acercarse al conocimiento, trabajarlo y reconstruirlo, las prácticas educativas no se fundamentarán en un libro de texto específico, sino que se apoyarán en materiales diversos, interesantes y relevantes para los adultos, tales como: actas de nacimiento, cartillas de vacunación, credenciales, cartas, telegramas, recetas médicas y de cocina, manuales, periódicos, folletos, revistas, instructivos, contratos laborales, solicitudes de empleo, catálogos y planos.

ASESORES

De acuerdo con información proporcionada por la Dirección para la Formación del Personal Educativo,³ la mayor parte de los asesores del INEA son mujeres (69%) y el resto hombres; más del 76% son jóvenes que tienen entre 16 y 26 años de edad, destacando que en el rango de los 17 y los 21 años se encuentra el 35%; en relación con su antigüedad en el Instituto, más de la mitad (54%) tiene menos de seis meses, mientras que un 37% tiene entre 7 meses y 2 años; con respecto a su estado civil, el 71 % son solteros y el porcentaje restante, casados; el 80% de los asesores cuenta con escolaridad primaria, secundaria o preparatoria, localizándose el mayor porcentaje en el nivel secundaria (36%); en relación con su ocupación, los mayores porcentajes corresponden a estudiantes (45%) y a personas que se dedican a las labores del hogar (32%).

Esta información permite contar con un perfil general de los asesores que participan en los diferentes programas educativos del Instituto.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El esquema general de la organización curricular reconoce que cualquier actividad educativa que se realice deberá partir de las necesidades, características e intereses de los diversos grupos de adultos.

El lenguaje oral y escrito y las matemáticas serán aspectos nucleares del modelo curricular y se desarrollarán, durante todo el proceso educativo, a través de diversos temas y prácticas educativas. La comunicación y solución de distintos tipos de problemas serán una constante en este modelo.

Como una forma de organización, y debido a que se pretende partir de lo más cercano que viven los adultos, primero se trabajarán temas y actividades relacionados con su ámbito más próximo: "la familia" y, a partir de ella, se irán abordando otros como "la comunidad", "el estado" y "la nación". En todos los casos, el desarrollo de los temas buscará "ir de lo más cercano hacia lo lejano", para brindar la posibilidad y libertad a los adultos de iniciar o continuar su educación básica con temas de su interés inmediato.

AVANCE DEL MODELO

Se elaboró una propuesta de alfabetización, denominada así temporalmente, porque se tiene la intención de que, en algunos años, lo que hoy se conoce como alfabetización, primaria y secundaria, quede integrado bajo el nombre de "Educación Básica de los Adultos". En este sentido, la lectura, la escritura y el cálculo básico serán la primera etapa de la educación básica, pero se continuará trabajando durante todo el proceso educativo. Paralelamente se han venido experimentando alternativas diferenciadas de educación básica cuyos resultados permitirán enriquecer la propuesta curricular.

FORMACIÓN BÁSICA PARA LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA

El propósito central de este programa es vincular la educación de adultos con la capacitación para el trabajo, con el fin de desarrollar o fortalecer en ellos competencias que faciliten su acceso a una actividad productiva, así como un adecuado desempeño dentro de la misma, a partir de acciones que apoyen, agilicen y den sentido a los procesos de capacitación técnica y, al mismo tiempo, promuevan la continuidad educativa.

La estrategia instrumentada para llevar a cabo esta propuesta es la formación en alternancia, entendida como un conjunto de estrategias y prácticas educativas que permiten vincular la educación de los adultos con proyectos de vida, de carácter productivo y de bienestar social, y dará ésta un carácter útil, significativo, diversificado y flexible.

La propuesta se desarrolla bajo un esquema de capacitación mixta en el sector empresarial, alternando educación básica y capacitación técnica. La metodología educativa que se utiliza se fundamenta en el nuevo enfoque ya referido, a través de una serie de estrategias y prácticas didácticas que se definen a partir de las necesidades de la empresa, del proceso productivo y de las características e intereses de los adultos.

Dicha metodología se apoya en la elaboración, validación y adecuación de fichas de trabajo, relacionadas con diversos temas, en las que se incluyen ejercicios de lectura, escritura y matemáticas, así como contenidos que posibiliten a los adultos una mayor comprensión sobre el mundo del trabajo, entre los que se encuentran: relaciones laborales, seguridad e higiene, derechos y obligaciones, procesos productivos y revaloración del trabajo humano.

PROYECTO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE AL PUEBLO MIXE

El proyecto piloto denominado "Atención Múltiple al Pueblo Mixe", tiene el propósito de vincular la alfabetización con los aspectos de la vida cotidiana de los adultos entre los que destacan el trabajo, el cuidado de la salud y la promoción de la cultura, como ejes fundamentales que orientan la experiencia educativa.

Se desarrolla a partir de la reconceptualización en el hacer y el actuar de la educación, con el propósito de dar respuestas diversificadas de acuerdo a los intereses y necesidades de los adultos en las diversas regiones geográficas del país. Se concibe como una alternativa de Educación Comunitaria, en donde la organización del servicio educativo se realiza según el uso y la costumbre de los municipios mixes.

La relación entre adultos y educadores es de ayuda mutua y ambos participan en el proceso de formación, de acuerdo a las experiencias de aprendizaje que se derivan de Proyectos Sociales y/o comunales que son el componente estratégico del Proyecto Mixe, por lo tanto, los proyectos sociales (educativo-productivos, salud y culturales) son la base e insumo del proceso de alfabetización con el que se inicia la educación básica, en tanto constituyen la temática y los contenidos que dan sentido, utilidad y significado a los aprendizajes. Asimismo, orientan el uso de estrategias didácticas y de diversos materiales escritos que complementan los saberes y experiencias de los adultos.

La formación de los educadores de adultos, se realiza como una acción de asesoría y acompañamiento, de acuerdo a su función y a las necesidades que se derivan del mismo proceso. Son ellos los encargados de elaborar los proyectos sociales, guías de trabajo, fichas de asesoría, agendas y registros, que resultan de la experiencia pedagógica. Con base en lo anteriormente expuesto el quehacer del INEA implica, por un lado, continuar operando con algunas adecuaciones, los servicios educativos que actualmente ofrece; y por otro, avanzar en la reconstrucción del modelo curricular de la Educación Básica de Adultos.

NOTAS

1 A nivel nacional, las concepciones del enfoque educativo encuentran su fundamento en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, así como en los lineamientos que en esta materia se han establecido por la UNESCO, la UNICEF y el PNUD a nivel internacional.

2 Si bien este planteamiento se venía señalando en los distintos programas que ha venido operando el Instituto, no quedaba suficiente ni adecuadamente reflejado en el diseño y elaboración de materiales didácticos, en los eventos de formación, ni en las prácticas didácticas sugeridas a los asesores.

3 INEA. Dirección para la Formación del Personal Educativo. 1a. Jornada Nacional para la Formación de Educadores 1993. Encuesta realizada a 82,054 asesores; 35% de alfabetización, 24% de primaria MPEPA y 19% de primaria PRIAD; el resto participa en los demás programas educativos del instituto.

El aprendizaje matemático de los jóvenes y adultos El manejo cotidiano de las fracciones y los decimales

Alicia Ávila

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La investigación desarrollada en América Latina en la década de los ochenta, arrojó luz sobre los conocimientos matemáticos que construyen las personas no escolarizadas en su experiencia de vida. Los resultados de tales estudios muestran un mundo de saberes y

concepciones más amplio, sistemático y coherente del que pudiésemos haber imaginado antes de la realización de tales estudios. No presentaré aquí un inventario de dichos saberes (en relación con los resultados de estos estudios pueden consultarse Marino, 1983; Ávila 1990;

Soto, 1992). Sólo haré referencia a tres puntos que me parece fundamental enfatizar:

- a) las personas han construido concepciones acerca de los números y el sistema de numeración así como estrategias de cálculo con una lógica propia y distinta de la que sustenta los procedimientos que se realizan con el lápiz y el pape);
- b) esas concepciones y estrategias se han construido como respuesta a las necesidades de interacción cotidiana;
- c) la lógica que subyace a las concepciones y al saber hacer construidos cotidianamente, está fuertemente vinculada al manejo del dinero.

Los diferentes estudios con base en los cuales es posible hacer tales afirmaciones, al haber sido realizados en momentos en donde la moneda fraccionaria no era de uso corriente, indagaron acerca del manejo de números naturales (no decimales) pues estos números eran suficientes en la época para realizar los cálculos con el dinero. Se hacía pues necesario para avanzar en el conocimiento de los sujetos de la educación de adultos, preguntarse ¿el saber matemático que se construye en el ámbito vital va más allá del manejo de los números naturales o este campo numérico constituye el universo y límite de dicho saber? Con el interés de dar respuesta a tal pregunta nos propusimos realizar una investigación. Un breve estudio exploratorio ofreció una respuesta afirmativa a nuestra pregunta inicial, entonces nos planteamos otras más específicas que orientaron el trabajo de investigación algunos de cuyos resultados comparto hoy con ustedes:

¿Cuál es el origen y el universo de los conocimientos no escolares en el campo de las fracciones y los decimales?, ¿cuál es la lógica que los sustenta?, ¿cuáles son los límites de tal conocimiento? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes obedeció a un interés dual: conocer mejor a los sujetos de la educación de adultos y utilizar dicho conocimiento como fundamento de la construcción de una propuesta alternativa de aprendizaje matemático en la educación básica de jóvenes y adultos encargada por el INEA.

En esta ponencia, entonces, hablaré acerca de saberes que han construido las personas adultas de escasa escolaridad en el ámbito de los decimales y las fracciones, ya que éste nos es escasamente conocido. Las ideas que desarrollo a lo largo de mi participación son las siguientes:

- El saber construido en torno a los decimales está anclado al manejo de la moneda fraccionaria y, aunque en mucho menor medida, a la realización de mediciones en las que la unidad se fracciona en potencias de diez;
- Los saberes que las personas han construido sobre las fracciones (en su expresión a/b) los han construido a partir de situaciones donde se hace necesario medir: el peso, la capacidad y la longitud, en ese orden; las situaciones de partición y reparto no constituyen eventos significativos desde el punto de vista matemático en la vida cotidiana de las personas comunes.

LAS FRACCIONES, LOS DECIMALES Y EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN BÁSICA

Las fracciones y los decimales, tradicionalmente, han formado parte del currículum de educación primaria de niños. Hasta recientemente la educación de adultos se concebía como una adaptación de la que se ofrecía a aquéllos. La elaboración del currículum para este sector de población consistía en una modificación "de cara", consistente en presentar en contextos adultos los contenidos, actividades y secuencias propuestas para niños; se trataba de un maquillaje. Es así que desde tal perspectiva curricular resultaba incuestionable la incorporación de los temas de una educación en la otra. Sin embargo, a partir del estudio de los saberes y los intereses matemáticos de las personas (que han permitido reconceptualizar al sujeto de la educación de adultos) tal forma de concebir el currículum ha sido rebasada, porque ya no se está frente a un "ignorante" que debe ser llenado de saber sino de un experto que trabaja con otra lógica (Marino, 1995). La presencia en el currículum infantil, no sería pues actualmente un criterio relevante (o al menos no suficiente) para dedicar tiempo al tema de los números racionales si el campo que interesa es la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones colocan a estos temas en el centro de la necesidad y el interés de las personas adultas que demandan educación primaria (De Lella, 1988; Ávila y Cols., 1994; Soto, 1995). Y las personas no se equivocan en su percepción: los decimales, en México particularmente a partir del reciente cambio de moneda, son indispensables para operar de manera eficiente en prácticamente todas las transacciones comerciales.

La utilidad cotidiana de las fracciones comunes ($1/2$, $3/8$, $7/5$ por ejemplo) es menos clara, indagar los horizontes de este uso fue precisamente uno de los objetivos de la investigación que permite hacer las afirmaciones que se sostienen en esta ponencia.

LOS SABERES CONSTRUIDOS EN LA EXPERIENCIA COTIDIANA. CÁLCULOS CON DECIMALES EN UN MOMENTO DE CAMBIO DE MONEDA

Todos los adultos con quienes tuvimos oportunidad de conversar, cuentan con estrategias para resolver problemas que implican cálculos con decimales. Al igual que ocurre con los números naturales, y como dije antes, el origen de tal destreza está asociado al manejo del dinero. Es así que, al haber realizado nuestra indagación unos cuantos meses después de efectuado el cambio de moneda (consistente en quitar tres ceros al peso, creándose los nuevos pesos), se observan dificultades para operar con esta clase de números, pues la moneda corriente implicaba sólo desde fecha reciente el manejo de centavos. Es decir, el sistema de cálculo cotidiano había sido perturbado por el cambio de la moneda. Resultaba que, lo que hasta unos días antes se compraba por miles, ahora se compraba por pesos y centavos. Empero, es posible observar que las personas salen al paso a la dificultad utilizando distintas estrategias. Ejemplificaré algunas de ellas mediante la resolución de un problema que implica sumar pesos y centavos:

Entr: (Plantea el problema siguiente, de forma oral usted va a la tienda y gasta N\$1.50 en arroz y N\$2.20 en frijol, ¿cuánto gasta en total?)

Adelaida (se ríe): Disculpe, pero todavía no me puedo adaptar a eso. Yo lo cuento todavía como de antes, como ahorita que había. Esos pesos que pusieron...

Ent: Los nuevos pesos Adelaida: Los nuevos pesos. Así les digo en la tienda, no me digan por esos pesos, porque esos pesos no los entiendo, dígame todavía de los otros

Entr: De los otros serían 1 200 y 2 200 Adelaida: ¿Mil quinientos y qué?

Entr: Dos mil doscientos de arroz Adelaida: (Piensa) Tres mil setecientos, ¿no? (Bastante rápido)

Entr. Si usted va al mercado y compra N\$1.50 de zanahoria y \$2.20 de calabaza, ¿cuánto tiene que pagar?

Juliana. ¿Cuánto es uno-cincuenta?

Entr. ¿En pesos de antes? (Esta pregunta se formula porque al leer números y hacer otras sumas, Juliana la había hecho consistentemente)

Juliana. Sí

Entr. 1 500

Juliana. 1 500 y 2 200 de las calabazas... (Piensa en voz alta, dice: 1 500 y 2 200... 3 700 gasté

Entr. ¿Y de los pesos de ahora cuánto sería?

Juliana: Este... 3 pesos con 70 ¿qué?, ¿centavos o qué?

Entr. Sí, 3 pesos con 70 centavos, ¿se le hace difícil con los nuevos pesos?

Juliana. Sí, con los que cambiaron, luego voy a la tienda (...) y me hago muchas bolas.

Entr. (Plantea un problema similar al anterior con las cantidades N\$2.40 y N\$1.70

Victorina: 2-40 y 1-70... Sería...3...4, 4-10

Entr. ¿Cómo le hizo?

Victorina: Dos y uno son 3... En 70 y 40 sale uno más, van 4, 4-10.

Tenemos aquí tres formas diferentes de responder a la perturbación que introdujo el cambio de moneda en el sistema de cálculo que las personas han utilizado durante mucho tiempo.

En un caso, la estrategia es evadir la lógica de cálculo que aún no se maneja:

"Dígamelo en los pesos de antes", en otro caso, la estrategia consiste en obtener las equivalencias entre los nuevos y los viejos pesos, operar con viejos pesos, y retraducir el resultado a nuevos pesos. Finalmente, en el tercer caso, el dominio del nuevo sistema parece irse logrando sin problemas, pues el cálculo se resuelve con fluidez. Estas tres distintas estrategias de resolución, seguramente están relacionadas con una mayor o menor destreza general de cálculo.

Sin embargo, conviene llamar la atención en lo siguiente: muchas de las personas -aun cuando resuelven correctamente los cálculos con pesos y centavos- no están operando con la intermediación de la relación parte-todo implícito en el manejo de los centavos en tanto que fracciones del peso (un centavo es la centésima parte de un peso). Las personas están trabajando con base en una lógica construida para los números naturales y que resulta efectiva en el manejo de los decimales (en este caso de los centavos). Tal forma de operar se pone en evidencia al comparar la eficacia en el cálculo y la respuesta a la pregunta siguiente: ¿Cuántos centavos hay en un peso? pues a nuestra pregunta, la mitad de las personas a quienes interrogamos dieron respuestas como:

¿Diez centavos?, de los chiquitos, ¿no?

¿Con cuántos centavos?, con... de cuáles?

¿De los chiquitos, o de los de cinco centavos o de los otros?

En efecto, nuestra pregunta fue respondida correctamente sólo por la mitad de las personas con quienes tuvimos oportunidad de conversar. Sin embargo, esas mismas personas sabían calcular con centavos aunque con dificultades porque su manejo era relativamente reciente. ¿Cómo es pues que se puede operar?, ¿es que se trata del traslado de una lógica que

empata y permite operar con una nueva unidad? Es probable que sí, pero como quiera que se responda esta pregunta, la posibilidad de cálculo con los centavos muestra que la lógica construida con los pesos permite a las personas operar cotidianamente con la nueva denominación. Aun cuando no se tenga clara la relación pesos-centavos o esta relación tenga como referente las monedas concretas (de 20, de 10 o de 5, las cuales representan grupos de centavos). He aquí la potencia pragmática de los decimales, y del pensamiento matemático que se constituye cotidianamente.

Esta breve referencia al cómo cotidianamente, y en un momento específico de cambio de moneda, se resuelven cálculos con ciertos números, evidencia la capacidad de adaptación y la flexibilidad propia del sistema de cálculo construido extraescolarmente. Seguramente, con el paso de los meses, las personas estarán calculando con la misma eficiencia que lo hacían hasta antes de que el peso perdiera los tres ceros para convertirse en nuevo peso.

ACERCA DE LAS FRACCIONES

Los resultados de nuestro estudio evidencian la existencia de un saber construido en la interacción cotidiana en torno a este tipo de números. Tenemos así que, en relación con las fracciones comunes (como dijimos al inicio del escrito), el universo de uso y conceptualización está asociado a las acciones de medir el peso, la capacidad y la longitud, en ese orden. Acordes con tal origen, las fracciones que forman el inventario de saberes cotidianos se limitan a los medios, los cuartos y los medios cuartos. Estas fracciones satisfacen las necesidades derivadas de las actividades arriba mencionadas y a las cuales se enfrentan con frecuencia las personas que adquieren alimentos (u otros productos) en los mercados donde se usan el kilo o el litro como unidades de medida principales. Cabe también comentar que las fracciones como $1/2$ o $1/4$ son escrituras que muchas personas identifican si éstas aparecen vinculadas a contextos cotidianos (por ejemplo en frascos y envases de alimentos). Cosa distinta ocurre si tales fracciones aparecen "en abstracto", desligadas de contextos específicos, como simples símbolos. Es decir, la lectura que se hace de este tipo de números es una lectura situada, en la que los indicadores del contexto son indispensables para interpretar su significado de los símbolos.

En las acciones de pesar y medir (y las relaciones que tales acciones implican) está delimitado el saber acerca de las fracciones. Es posible constatar que las situaciones de partición y reparto, en donde las particiones deben ser exactas y ser denominadas en términos de relación parte-todo, en cambio, no son significativas en la vida cotidiana de las personas. Tales situaciones no son familiares y, obviamente, no se han generado conocimientos como resultado de la interacción con ellas. En efecto, por ejemplo al solicitar repartir una jalea de forma circular en tres partes iguales, las personas comentaban entre otras cosas las siguientes: "Nunca había tenido yo que partir así", e incluso escuchamos exclamaciones de sorpresa: "¡Ay, caray!", nos dijo por ejemplo un albañil, mientras que otro nos contó la que seguramente era para él una experiencia significativa con los tercios:

Rafael: Ahorita me acordé de un... ¿Sí podemos hacer comentarios?

Entr: Sí, claro.

Rafael: Me acordé de Tom y Jerry, la caricatura. Que repartía así: le daba un cachito para los (dos) ratoncitos y él toda (risas).

Asimismo, se desconocía, salvo excepciones, la denominación de las partes resultantes, e incluso, las particiones que realizaban mostraban el hecho de que no se contaba con una estrategia construida previamente para hacerlo. La tarea, así, se convertía en algo novedoso. La Y tan popular en el ámbito escolar, pues es un recurso que permite hacer las particiones y repartos en tercios en la escuela, (Y) resultó ser una desconocida para nuestros entrevistados y prácticamente brilló por su ausencia.

Es también llamativo el hecho de que el resultado de los repartos, (cualquiera que fuese la respuesta construida) parece más natural denominarlos en términos absolutos (y no de relación parte-todo). Por ejemplo, se decía: "Tendría que saber cuánto pesa (la jalea) para saber cuánto le toca a cada quien", "A cada persona le toca un pedazo regular" o "A cada quien le tocan unos 350 gramos". Se pone pues en evidencia que las situaciones de partición y reparto en las que el resultado debe ser equitativo y exhaustivo y además interpretarse en términos de relación parte-todo (la fracción expresa una relación parte-todo) no son familiares ni significativas a las personas adultas en términos de utilidad cotidiana.

Debo aclarar que lo que hasta aquí he presentado es lo que la mayoría de las personas con quienes platicamos manejan; existen sin embargo variaciones y excepciones que en este espacio no es posible presentar. Variación se observa en las personas que manejan herramientas cuyas medidas están expresadas en pulgadas u otras actividades similares. Seguramente habrá otras actividades y ocupaciones que permitan generar conocimientos en este terreno. Aquí sólo haré referencia a una persona con quien tuve oportunidad de conversar. Se trata de Miguel, un albañil analfabeto con un dominio importante del cálculo con decimales y que, por la naturaleza de su propio trabajo identificaba de algunas fracciones, que la mayoría de las personas no identificaban (siempre y cuando estuviesen asociadas a cuestiones de medidas y específicamente a la expresión en fracciones de pulgadas pues es la forma en que las herramientas se construyen e identifican). Miguel, sumaba, restaba y comparaba con facilidad fracciones que tuviesen como denominador el 2, el 4 o el 8 (en el caso de los dos primeros denominadores, su saber era idéntico al de muchas otras personas). Sin embargo, Miguel identificaba perfectamente fracciones como $1/2$, $3/4$ y $7/8$, sin comprenderlas en un sentido relacional, más bien las utilizaba como "etiquetas" para denominar las llaves y herramientas. Sin embargo, y porque las vinculaba mentalmente a las herramientas específicas y sus tamaños, estaba en posibilidades de ordenarlas (aun sin estar presentes las herramientas). Era un uso funcional, surgido de y respondiente a situaciones que le era necesario dominar cotidianamente.

Tenemos pues, que el universo de saber vinculado a las fracciones y los decimales muestra el pragmatismo del pensamiento matemático de los adultos: los saberes se contruyen en y para resolver problemas. Y, en este sentido funcional, se opera no con números sino con cantidades; se trabaja con pesos y centavos, o con medios kilos y cuartos de kilo, no con unidades, décimos y centesimos o con medios y cuartos, en abstracto. Los saberes están enraizados en las acciones que forman parte de la cultura de las personas y esas acciones están vinculadas a objetos y situaciones específicas. El desprendimiento de tales situaciones y el paso a un nivel de generalización en el que las cantidades se convierten en números y los procedimientos específicos en mecanismos generales, es característico sólo de las personas que tienen una destreza y una experiencia mayor con el cálculo y los números.

ALGUNAS RELACIONES ENTRE SABER Y EDUCACIÓN

Cabe aquí la pregunta: ¿en qué sentido es útil todo esto para los educadores?, ¿qué puede hacer la educación de adultos ante el hecho de que las personas tienen saberes que han construido cotidianamente, también ante el hecho de que otros saberes hoy incluidos en el curriculum parecen poco relevantes en la vida de las personas? Después de haber sido largamente ignorados, los saberes previos con que las personas llegan al servicio educativo constituyen hoy un elemento ineludible en la reflexión sobre la educación básica de jóvenes y adultos. De acuerdo con Germán Marino, los saberes previos de las personas se han incorporado de dos maneras distintas: de una parte, nos dice, se encuentra la tendencia populista para la cual no existe sino una posibilidad: la admiración incondicional de los saberes populares. Pero existe también otra postura en relación con tales saberes: el diálogo cultural, el cual consiste en enriquecerse con las distintas miradas. Se trata de un intercambio de saberes que sin ceder al populismo, evite la tentación del mesianismo. En términos de educación matemática, el reto consistiría en diseñar sistemas de notación numérica o algoritmos para suma, por ejemplo, que retomando las estrategias contenidas en los saberes previos, las cualificara con los aportes de la matemática estatuida. (Marino, 1995).

En efecto, los conocimientos con que hoy contamos acerca de los saberes de los jóvenes y adultos con nula o escasa escolaridad, sus fortalezas y sus debilidades, tienen en sí un valor antropológico, pero poco sentido tendrían desde el punto de vista educativo si no pensásemos que pueden servir más allá del dolo para repensar y revisar la educación de este sector de población. Hoy no puede pensarse en un nuevo curriculum de educación de adultos sin considerar los datos con los que contamos acerca de los saberes que se han construido en la vida, también las expectativas que las personas tienen al respecto. Hacerlo, implica revisar las secuencias, los contextos, las actividades y experiencias de aprendizaje que hoy se ofrecen. No se trata sólo de definir temas desde una lógica disciplinaria o derivada de una psicología de la matemática infantil, el asunto es también cultural, y desde tal perspectiva las situaciones y las experiencias de aprendizaje formal que se propongan son tanto o más importantes que los contenidos, tal como tradicionalmente se han entendido éstos.

Creo que para cualquier revisión en el sentido que aquí he apuntado, vale la pena considerar varias características del saber construido en la cotidianidad: su funcionalidad, su carácter interactivo y social, su capacidad de autoverificación, su flexibilidad y, ¿por qué no?, su falta de formalización y conferencia de economía. Porque una vez reconocidos los saberes previos de las personas y las características de éstos, aparecen necesariamente nuevas preguntas sobre la educación de adultos:

¿La matemática que se enseña en el círculo de estudios tiene las características y las fortalezas de la que cotidianamente se usa?, ¿a las personas les resulta útil el asistir al servicio de educación de adultos y cambiar el saber, surgido de un pensamiento pragmático para interactuar en el mundo, por otro que quizás poco colabore en el enriquecimiento de éste, en su fortalecimiento o, en todo caso, en su complementación? ¿Este saber construido cotidianamente, a pulso, si bien falto de formalización (pero nunca de coherencia) encuentra su complemento adecuado en las formalizaciones que se ofrecen en el círculo de estudios?, es decir, ¿estas son una especie de coronamiento del saber con que las personas cuentan? Me parece que no es así, pero mi respuesta es sólo tentativa, se hace necesario realizar más investigación para, en todo caso, saber si esta idea es posible llevarse a la práctica y, cabe al

respecto una última cuestión: ¿estarán los ministerios, y los institutos encargados de la educación de adultos de nuestros países dispuestos a invertir en términos de tiempo, energía y recursos en realizarla investigación necesaria para responder a estas preguntas?

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, Alicia (1993). "El saber matemático extraescolar en los libros para la educación de adultos", en Educación Matemática. Volumen, 5. Núm. 3. Editorial Iberoamérica. México.
- . (1990). "El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 20. Núm 3. Centro de Estudios Educativos. México.
- Ávila, Alicia y Cols. (1994). Usos y conceptualizaciones de las fracciones, los decimales y la proporcionalidad. Estudio en adultos analfabetos y de escasa escolaridad. (Reporte de investigación inédito). INEA. México.
- De Lella, Cayetano (1988). Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto. Cuadernos del cesu. Núm. 10. México.
- Marino, Germán (1983). ¿Cómo opera matemáticamente el auto del sector populara Constataciones y propuestas? Dimensión Educativa. Bogotá. Colombia.
- . (1995). Os saberes matemáticos previos de jóvenes e adultos: alcances e desafios, en memoria de la jornada de reflexao e Capacitacao sobre a Matemática na Educacao Básica delovcns c Adultos. Ministerio da Educacao e do Desporto. Brasil Soto, Isabel (1992). Mathématiquéis dans la vie quotidienne des paysans chiliens. Tesis de doctorado. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.Solo, Isabel y Nicolás Rouche (1995). "Problemas de proporcionalidad resueltos por campesinos chilenos", en Educación Matemática. Volumen 7. Núm. 1. Editorial Iberoamérica. México.

La lengua escrita y su vinculación con la vida cotidiana de los adultos

Rucio Vargas Ortega

Iniciaré esta ponencia con una de las primeras experiencias de trabajo simultáneo que tuve con niños y adultos en los albergues que se construyeron en los primeros días de enero de 1994, en la zona de conflicto en el estado de Chiapas.

El trabajo consistió en acercar a las comunidades ahí albergadas a materiales escritos de un acervo bibliográfico -que tenía como propósito central promover la lectura y la escritura de textos diversos en contenidos y formatos- para ofrecerles actividades tales como lotería, lectura en voz alta, juegos matemáticos, rompecabezas, etcétera.

Dichas actividades tenían como finalidad tratar de abrir un espacio en donde la espera y la incertidumbre de los integrantes de las comunidades desplazadas fueran menos pesadas y agresivas.

El siguiente es un fragmento tomado de la crónica "Rincones de lectura en la zona de conflicto", escrita por nosotros en marzo de 1994.

... Como en otras ocasiones niños, ancianos, mujeres y hombres jugaron (lotería) y casi sin darse cuenta los niños leían a los adultos, las mamás preguntaban a sus hijos lo que decían

las escrituras de las tarjetas, los papas explicaban a los niños los nombres indígenas de algunos de los objetos dibujados, los ancianos tomando las tarjetas soñaban, recordaban, pensaban. Por un instante, las marcas de la piel enferma, la angustia y la tristeza reflejadas en las arrugadas frentes, las diferencias en el conocimiento de la lengua, el lugar de origen y la edad... desaparecen. Por un momento, todos se concentran en encontrar la imagen del nombre que uno de nosotros va mencionando. Algunos ríen, otros observan, otros más buscan la imagen y discuten si es la correcta. Todos participan...

... Ponemos los libros a la vista de todos. Los jóvenes se acercan y los toman. Instantáneamente son rodeados por niños que piden, casi a gritos, que les muestren los dibujos y les lean en voz alta. Algunas jóvenes acceden y mientras leen, se acercan sigilosamente tres adultos quienes tratando de no hacerse presentes ni interesados en el contenido del libro, caminan alrededor del lector espontáneo sin dejar escapar ninguna de las palabras que éste lee...

Las mujeres, al empezar a explorar los materiales y a participar en las actividades, olvidan por un instante las tareas rutinarias que poco a poco se han instalado en los albergues. Llega el momento en que demandan a los promotores necesidades que surgen a partir de los materiales escritos.

Yo no quiero que me enseñe a escribir ni tampoco a hacer cuentas pero ¿podría enseñarme a escribir mi nombre y el de mis hijos ¡ah! y el de mi esposo?, ¿podría enseñarme a saber que edad tengo yo y mis hijos? Es que eso sí necesitamos mucho.

Los adultos con los que trabajamos en los albergues, al igual que otros que viven en circunstancias diferentes, demuestran una gran capacidad para enfrentar el mundo que les rodea, incluso cuando se llega a ciertos extremos de marginación.

Ellos son capaces de organizarse y demuestran gran eficiencia para resolver los problemas que se van presentando en su vida cotidiana. Se valen de su propia experiencia y de los conocimientos que han adquirido a lo largo de su vida, para vivir y en este caso para sobrevivir. Sería ridículo pensar que estos adultos no pueden enfrentar situaciones complejas, ¿no es acaso complejo poder sobrevivir fuera de sus tierras de origen, sin sus casas, sin alimentos, sin sus vestidos? ¿No es acaso complejo mantenerse coherentes y sorprendentemente estables en una situación en donde no se puede saber lo que va a pasar al día siguiente? La mayoría de los adultos de los albergues en donde trabajamos, no estaban alfabetizados y en muchos casos no habían accedido a materiales escritos en general y a los materiales con que contaba el acervo bibliográfico que les llevamos. Esto se debe, entre otras razones, a que sus tareas cotidianas tales como la siembra, el cuidado de animales, la elaboración de recipientes de barro, etcétera no necesitan de la lectura y la escritura.

Sin embargo, el no saber leer y escribir no significa de ninguna manera que sean menos capaces de resolver sus problemas y de enfrentar sus necesidades.

Está claro que se han enfrentado muchas veces a situaciones complejas, está claro que han adquirido experiencias de distinta índole y que pueden aprender nuevas, está claro que tienen y construyen conocimiento. Por lo tanto, si la alfabetización es un proceso para adquirir conocimientos tales como la lectura y la escritura, estos adultos son capaces de adquirirlos siempre y cuando les resulten procesos que impliquen algo más que dibujar líneas rectas y curvas. Y pronunciar sonidos.

Pueden apropiarse de la lengua escrita porque ésta tiene un sentido y una función social, es decir, puede ser utilizada para muchos fines y en muchas situaciones.

Es importante aclarar que una cosa es apropiarse de la lengua escrita y otra, muy diferente, adquirir un código de transcripción de unidades sonoras a unidades gráficas. No es lo mismo aprender las letras de un código que aprender una lengua escrita.

Cuando alguien nos dice: "Yo no quiero que me enseñe a escribir, pero ¿podría enseñarme a escribir mi nombre y el de mis hijos...?" (Ejemplo que mencionamos al principio de esta conferencia) Nos está diciendo exactamente que una cosa es «saber» las letras y otra muy distinta, es escribir el nombre de una persona.

Estos adultos, a igual que cualquier persona, aprenden lo que tiene sentido, es decir, lo que pueden utilizar para sus fines y a favor de sus necesidades. La lengua escrita responde a estas características y por eso resulta atractiva a cualquier adulto.

Sin embargo a pesar de reconocer lo anterior, la educación de adultos y en particular la alfabetización de los mismos, sigue utilizando hoy en día un código escrito aislado y descontextualizado que no logra, ni siquiera acercarse a la complejidad de la lengua escrita. Las letras por sí solas no representan a la lengua escrita y tampoco representan un reto para los adultos. Conocer los nombres de las letras y saber dibujarlas no garantiza en absoluto saber escribir el nombre de una persona o saber leer el periódico. Las tareas sólo tienen sentido cuando son PARTES de un texto que tiene una función social específica y un significado. La "eme" y la "e" juntas suenan "ME" pero si "ME" no es PARTE de un texto, no tiene sentido. De hecho la "eme" puede convertirse fácilmente en las orejas de un gato, o en las montañas de un pueblo; sólo tiene sentido cuando es el inicio de, por ejemplo, el nombre de Mercedes. Y no sólo tiene sentido sino que se vuelve indispensable ya que si a este nombre le cambiamos o le quitamos el inicio ya no es más el nombre de Mercedes. Es decir, las letras cobran sentido y pueden ser utilizadas para fines específicos cuando son partes ordenadas de un texto con un significado y una función social.

Los adultos no alfabetizados actúan con inteligencia y son capaces de resolver problemas complejos y, también tienen conocimientos sobre la lengua escrita aún sin saber leer y escribir. Saben que un periódico contiene noticias, que una receta tiene escrito el nombre de un medicamento y la forma en que debe usarse, que pueden dar a conocer ciertas situaciones a personas que no están en el mismo lugar en donde viven, a través de una carta; saben que en una credencial viene escrito el nombre de una persona; saben para qué sirve un acta de nacimiento, de matrimonio y de defunción; saben para qué sirve un título de propiedad, etcétera.

Todo este conocimiento de la lengua lo han adquirido porque han estado en contacto con textos escritos, porque tiene sentido y porque saben para qué sirve. Además, los adultos han adquirido estos conocimientos y experiencias de la lengua escrita fuera de una educación formal y los han utilizado con fines específicos. Por ejemplo, en circunstancias como las del conflicto armado los adultos solicitaban la lectura en voz alta de un periódico. A ninguno se le ocurrió que podrían informarse de las noticias, o en uno de los cuentos o en uno de los cancioneros que pusimos a su disposición. Conocer el uso del periódico y su contenido fueron dos conocimientos que utilizaron correctamente para satisfacer una necesidad, a pesar de no saber leer y escribir. Sin tener estos conocimientos, no los hubieran logrado aún conociendo las letras y sus nombres.

Para lograr que los adultos alfabetizados sean usuarios de la lengua escrita, es necesario pensar en formas de enseñanza en donde la escritura se vuelva un acto real para resolver situaciones también reales. Es necesario empezar a utilizar materiales para adultos, es decir, materiales que cobren significado en la vida de los mismos, es necesario generar dinámicas

que permitan hacer intercambios de conocimientos y experiencias que puedan compartirse. Por ejemplo, en lugar de escribir veinte veces el nombre en un cuaderno, podría escribirse en veinte formatos diferentes que requiere el adulto para resolver situaciones concretas. Formatos como: la credencial de elector, solicitudes de empleo, recibos, cartas de recomendación, etcétera. No es lo mismo intentar hacer lo mejor que se pueda una firma en una hoja cualquiera, que hacerla en un cheque o en un documento. Es cierto que es muy probable que el adulto no alfabetizado que tiene que firmar un cheque, ensaye muchas veces su firma en una hoja antes de hacerla en este documento, pero la escritura de la hoja cobra sentido porque se hace con fin determinado y va a servir específicamente para algo.

Podría alegárseme que esta situación se da mucho en los medios urbanos y no en los rurales. Sin embargo inicié esta ponencia con una situación que se presentó no sólo con adultos que viven en zonas rurales sino que además muchos de ellos no hablan español. Como pudo notarse, el contacto con los libros generó demandas de alfabetización, además se presenciaron actos de lectura en voz alta, actos de escritura individual y en grupo, se compartieron y registraron experiencias, se discutieron formas de leer y escribir, se analizaron opiniones de distintos autores, se contaron cuentos y adivinanzas, se declamaron poesías, se cantaron canciones, en fin se creó un espacio donde la lengua escrita se convirtió en una de las actividades cotidianas más utilizadas.

Es imposible en este espacio dar a conocer todas las situaciones que se presentaron y se llevaron a cabo con estas comunidades desplazadas. Sin embargo considero que uno de los acontecimientos más importantes fue descubrir las posibilidades de trabajar con los adultos en familia, en comunidad.

4 de mayo de 1994

Albergue: Auditorio Municipal Las Margaritas

Promotor: Narciso

1. Lotería con las tarjetas nombrando al mundo en español y tojolabal.

O: Me encontraba jugando con los niños a la lotería cuando llegó un señor llamado Caralampio a ver qué jugábamos.

Narciso: ¿Usted quiere leer y mostrarle las figuras para que los niños jueguen lotería?

Señor: Sí, pero hay algunas que no conozco sus nombres.

E: Yo lo voy a ayudar (dice Narciso) Señor: Entonces está bien lo voy a hacer.

E: (muestra imagen pato) ¿cómo se dice en tojolabal pato?

Señor: Se llama pechech (tojolabal)

Ns: (Repiten varias veces en su idioma, algunos para buscar en sus cartones y otros porque les gusta el nombre al escucharlo).

E: ¿Cómo se dice en tojolabal collar?

Feliciano: Gargantía (contesta rápidamente)

Señor: ¿Qué cómo se llama? Se llama collar en idioma y en español, no tiene nombre en nuestro nuestro.

Señor: (Sigue mostrando las imágenes frente a los niños) Ns: (A veces gritan cuando conocen alguna figura y cuando no se quedan callados todos)

2. Lectura de libros

E: Me di cuenta de que algunos niños no conocen algunas figuras, entonces les propuse repetir los nombres de aquellas cosas que no conocieran; en eso siete señores pasan frente a nosotros, se quedan viendo los libros, uno de ellos agarra un libro y empieza a hojearlo, luego se animan los demás y hacen lo mismo. Después que ellos vieron bien y algunos que saben leer leyeron algunas páginas dejaron los libros en el mismo lugar. E: (Le dije a los señores) Siéntense, les voy a leer este libro "De aluxes, estrellas, animales y otros relatos", a ver qué dirá.

Señores: Está bien lo queremos escuchar a ver qué dice. Narciso: (Empieza a leer en la página catorce, los señores escuchaban muy atentamente y repetían algunas palabras que leía). Señor; Será que es verdad... el cocodrilo... será que en verdad lo cargó el mono.

E: No, todo lo que este libro dice es como un sueño, no crean que es verdad, es para entretenernos y no estar tristes. Señores: Tiene usted razón para estar alegre el corazón, tal vez para eso lo hacen estos libros.

O: (Los Señores. Creyeron que era realidad, y que estaba escrito con hechos reales de la vida, por eso se empezaron a llevar por la realidad pero cuando Narciso les explicó que no era realidad, poco a poco fueron comprendiendo que sólo era para ponerse alegres).

Señores: Cuéntenos usted un cuento. Narciso: "Del borracho y un sombrero" en De Aluxes, estrellas, animales y...

Señores: (Escuchan con atención el cuento y como son gente ya grande, siempre con gran interés, no perdiendo la concentración). E: (Les dice a los señores).

¿Ustedes no saben alguno para que nos lo cuenten?

Señores: No sabemos ninguno.

O: (Los señores no sabían qué era un cuento, hasta que Narciso les dio una pequeña explicación) a lo mejor ustedes nos pueden contar que allá donde viven hay una señor muy poderoso, muy fuerte que puede convertir el dinero en oro, eso es un cuento. (Esta es una anécdota tomada del cuento leído). Señor: (Nicolás) Si ustedes tuvieran algún libro donde venga ¿cómo está formada la tierra? ¿Será que nos están cargando tortugas? ¿Cuántos años o días gira el sol? ¿Será que flotamos como el aire? (Dice todo esto sin dejar de mirar una foto en donde está una tortuga cargando al planeta tierra). Todo eso me gustaría saber, porque es muy bonito conocer y aprender y después platicarlo con nuestros amigos, compadres y a los que les guste saber cómo es la tierra, para que no nos engañen a la hora de preguntar con otras personas que saben, sino que nosotros mismos debamos saber, ya que hay libros donde nos explican cómo está formada la tierra...

Una estrategia para el estudio de las Ciencias Sociales en la educación de adultos

Luis Gerardo Cisneros Hernández

El propósito es poner a su consideración una estrategia de trabajo, basada en la lecto-escritura que se origina en la secundaria escolarizada y que ha demostrado su viabilidad en la educación abierta para adultos en los niveles de secundaria y preparatoria.

La idea parte de la necesidad de contar con una serie de pasos lógicos que sirvan de herramientas de trabajo al adulto para apropiarse de los conocimientos de manera autosuficiente. Aprendizaje por cuenta propia.

Una propuesta de aprendizaje por cuenta propia debe de contar con tres pasos indispensables en el proceso educativo: autocontrol, autoevaluación y autodirección para lograr la autonomía del estudiante. Indudablemente que debido a la estructuración educativa institucional no se da por completo este proceso. Sobre todo en el nivel de autoevaluación. En este sentido en la metodología se proponen ideas que se pueden retomar solas o en conjunto para avanzar en el proceso de autonomía del estudiante.

Para esto parto de dos problemas que considero importante discutir más a fondo y creo que no son ajenos a los que trabajan en este ámbito educativo.

UNA CRÍTICA A LOS LIBROS DE SECUNDARIA ABIERTA, QUE ENTRE OTRAS COSAS SE SEÑALA

Están diseñados en forma de monólogo y están descontextualizados:

- Su diseño está más encaminado a informar que a fomentar habilidades,
- Su información no está actualizada,
- En formatos son planos y visualmente monótonos,
- Se presenta una visión unilineal de los fenómenos sociales,
- Permiten poca o nula reflexión acerca de la cotidianidad (aspectos temporales y espaciales).

SOBRE LA FORMA DE TRABAJO EN CÍRCULOS DE ESTUDIOS

- Se enseñan contenidos más que habilidades,
- No se problematizan las temáticas tratadas,
- Forma de trabajo de trato vertical, en el cual se sustituye dependencia del maestro por dependencias del libro de texto y los cuestionarios a final de cada unidad de trabajo,
- Forma de estudio más encaminada hacia el credencialismo que al interés intrínseco por el estudio (credencialismo vs. aprendizaje),
- El perfil del asesor y naturaleza de la asesoría muchas veces no es la idónea.

LA PROPUESTA ANTE TODO ES:

- Lo ideal es trabajar con "textos originales", entendiendo estos como material escrito: artículos de periódicos, revistas, folletos, libros varios que traten temáticas concretas desde diferentes puntos de vista.
- En relación a la forma de trabajar proponemos el desarrollo de habilidades encaminadas a ir logrando mayor autonomía de los alumnos a partir de varias estrategias y técnicas. En este sentido los pasos a seguir en la metodología propuesta son:

ESTRATEGIAS

El método de trabajo basado en la lecto-escritura contempla varias estrategias en distintos momentos del proceso educativo.

-Estrategia de acercamiento al texto la idea es partir del conocimiento de la estructura del Texto, de esta forma el alumno debe de conocer

- Título
- Subtítulo (s)
- Autor (es)
- Observar: ilustraciones, dibujos, mapas, esquemas, cuadros gráficos, leer el pie de la ilustración y ver el número de páginas
- Numerar los párrafos

El objetivo es, por un lado, familiarizarse con el material gráfico y darse una idea a grosso modo de la(s) temática a estudiar. Por otra parte, se pretende ganar información a partir de lo observado. De esta forma también el alumno reconoce un artículo, ensayo, entrevista u otro género. Al mismo tiempo conoce diferentes autores (en el caso de textos originales).

En relación a las distintas representaciones gráficas, hay que interrogarlas. ¿De que tratan?, ¿qué nos quieren comunicar?, ¿que representa cada ilustración?, ¿cómo están organizados los cuadros? Etcétera.

La numeración de los párrafos es importante para ir dividiendo el material y facilitar la lectura.

ESTRATEGIA PARA CONOCER EL SABER DEL ALUMNO

El alumno se pregunta ¿qué tanto sé sobre el tema, autor u otro aspecto en particular? En esta etapa de trabajo es muy importante que se escriba a partir de lo cotidiano relacionándolo con el tema. Otra variante no excluyente, es la de elaborar preguntas anticipadas, interrogantes que el alumno desea conocer y que de alguna forma son guías para la lectura.

La idea es que el alumno tenga un marco de referencia para hacer comparaciones a partir de su saber.

ESTRATEGIA PARA LA LECTURA PANORÁMICA

El alumno realiza una lectura con los objetivos:

- a) profundizar más sobre el tema,
- b) subrayar y anotar las palabras que no entienda o de difícil comprensión,
- c) anotar las distintas fechas que aparecen en el texto,
- d) ubicar en el espacio el acontecimiento o fenómeno social del que se habla.

La lectura se realiza siguiendo la división planteada por el texto, basándose en subtítulos o apartados.

Mientras se lee se subrayan las palabras que no se entienden para después descifrarlas a partir del sentido común, o partiendo de sus raíces, recurriendo al diccionario y en último momento pedir apoyo al profesor.

Lo fácil sería acudir inmediatamente al profesor, pero lo que se busca, es que el alumno "se las ingenie".

Las distintas fechas anotadas nos sirven para ubicar tiempo. En un texto pueden estar codificadas en milenios, siglos o décadas, incluso lustros y años. Lo aconsejable es hacer conversiones a años y señalar los largos tiempos en siglos y milenios. Existen textos que no dan fechas explícitamente, pero si dan pistas para poder ubicar los acontecimientos. Al menos dos son las fechas que se pueden manejar siempre: el año cero (nacimiento de

Cristo) y el momento actual. A partir de estas dos fechas, se pueden ubicar otras más que le son familiares al alumno.

Se propone que la línea del tiempo se quiebre para arriba o para abajo, dependiendo del fenómeno que se trate. Por ejemplo: el apogeo de los imperios europeos en el siglo XVI; las crisis del siglo XVII etcétera.

Para lograr la ubicación en el espacio, se realiza un mapa geográfico, ya que todo acontecimiento se da en un tiempo y un espacio determinado.

Se recomienda que el mapa se elabore desde una perspectiva general, es decir, si se habla de los griegos, es necesario elaborar el mapa de Europa, Asia y África, ya que los tres continentes están situados en una enorme porción de tierra.

No se vale calcar ni recortar ilustraciones, cada quien elabora sus mapas de acuerdo a su habilidad, y esta se desarrolla entre más se dibuje (se va adquiriendo la destreza, se va memorizando, de tal forma que en un tiempo relativamente corto se hace el trabajo).

ESTRATEGIA PARA LA LECTURA ANALÍTICA

Partimos de la división de los párrafos que se hizo al principio. Entendiendo al párrafo como la unidad que inicia con mayúscula y termina con punto y aparte.

Por lo menos encontramos una idea principal en cada uno de los párrafos, y los párrafos llevan una secuencia en la cual las ideas principales se van conjuntando entre sí para apoyar una determinada argumentación. Cabe mencionar que en un párrafo hay una idea central y que los párrafos que siguen redondean esta idea haciéndola más explícita.

Para encontrar estas ideas, es necesario dividir cada uno de los párrafos a partir de las siguientes interrogantes:

¿De quién se habla?, ¿qué se dice?, es decir, identificar el sujeto y el predicado. Es recomendable para ejercitar esta habilidad, en un principio dividir el cuaderno en dos grandes apartados y uno más pequeño al margen izquierdo, y plantear las interrogantes ya mencionadas anotando el número de párrafo al que se refiere.

Párrafo

¿De quién se habla?

¿Qué se dice?

En esta etapa lo que estamos haciendo es desarticular nuestro texto y al mismo tiempo estamos haciendo abstracción al separar sujeto-predicado, ¿quién hace la acción y a qué acción se refiere? Es muy importante evitar que el alumno copie tal y como está el texto, sino que escriba con "sus propias palabras" (su propia redacción).

ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN

Después de haber trabajado párrafo por párrafo identificando las ideas principales ahora hay que organizar la información, para lo cual es importante contar con ciertos formatos. Proponemos tres: uno para organizar la información de una cultura o pueblo determinado; otro para comparar distintos aspectos en determinadas culturas y uno más de carácter casuístico que implica más dinámica, movimiento en el tiempo.

Cuadros organizadores de la información

Egipto

Ubicación desarrollo economía política social religión cultura
Geográfica histórica

Agricultura

egipto	china
	económicas
	políticas
causas	sociales
	culturales
	etcétera

Revolución desarrollo

Industrial	económicas
	Políticas
	Sociales
	culturales
	etcétera

consecuencias

Los cuadros no son excluyentes sino complementarios y se utilizan de acuerdo a los objetivos que se persiguen. Hay que mencionar que el alumno puede diseñar sus propios formatos de acuerdo a sus necesidades y su creatividad (los que proponemos son sólo ejemplos, no son únicos).

ESTRATEGIA DE RECUPERACIÓN

¿Qué hacer con la información?

Hay que construir relaciones entre los distintos aspectos y para esto utilizamos la técnica de los mapas mentales. Que son grandes "acordeones", guías que nos ayudan a presentar la información en un orden lógico.

El mapa mental esta formado por una serie de símbolos significativos para quien los hace, la función es hacer recordar los elementos principales mediante una serie de "claves". Cada mapa mental es único y presenta el sello particular de quien lo hizo, de igual forma el mapa mental es interpretado por su autor.

El mapa mental ordena información, relaciona diferentes aspectos de acuerdo al interés del autor, permite tener una visión general del tema, además permite la libre creatividad.

Pese a que el mapa mental es libre, proponemos algunas ideas para tomarse en cuenta a la hora de elaborarlo.

- crear un dibujo alusivo al tema en la parte central y/o elaborar un mapa geográfico para ubicar espacios-tiempo.
- dibuja tantas líneas como aspectos hay en los cuadros organizadores, reservando una línea para tú opinión.
- desarrolla cada aspecto creando tus propios símbolos, recuerda que estos tienen la función de hacerte recordar ideas que desarrollarás de manera oral.
- un buen mapa mental puede ser un papel hond lleno de "tripas de gato" (enredo) que sólo puede descifrar quien lo hizo.
- Con flechas une las distintas relaciones entre los aspectos que quieras resaltar (ej. Lo económico y algún aspecto de la religión)
- De las líneas principales salen líneas secundarias y terciarias según la profundidad o detalle con que se trabaje el tema.
- un mapa mental contiene más signos y palabras "clave" que escritura
- Por estética se recomienda que las flechas sean curvas y para poder hacer anotaciones.

La idea es que el alumno haga una exposición de su trabajo, teniendo como base el mapa mental.

El apoyo del profesor consiste en enriquecer la exposición proporcionando información adicional y contextualizando la temática. Al final el alumno habrá sido capaz de contestar las interrogantes que en un principio se planteó.

Una propuesta metodológica para la formación de educadores de adultos

Ángelica de G. Terrazas Domínguez

En esta ponencia abordaremos de manera general la metodología utilizada en los programas que se llevan a cabo en la Academia de Educación de Adultos de la upn.

Las investigaciones demuestran que en Latinoamérica un alto porcentaje de docentes dedicados a la Educación de adultos no cuentan con una formación profesional específica para a su vez formar a personas adultas, además de no tener antecedentes formales de escolaridad, y ello les ha impedido acceder a estudios de educación superior. Sin embargo cuentan con una gran experiencia proporcionada por sus prácticas que les permite un análisis y reflexión sobre su trabajo cotidiano.

Por lo anterior la academia se preocupa de propiciar espacios que permitan la reflexión, el análisis, la crítica y teorización, para así ir construyendo conjuntamente un campo teórico metodológico para atender las necesidades de los educadores de adultos.

El programa para la Formación en Educación de Adultos (Profeda), diseñado y desarrollado por la Academia de Educación de Adultos surge desde 1986, como una propuesta que responde a esa necesidad, ya que proporciona la Especialización, Diplomados y Cursos de Actualización, para formadores de adultos que abordan los diferentes ámbitos de la educación de adultos.

La Especialización por su misma estructura, se conduce a un nivel de posgrado, con una duración de un año y desarrolla los temas de esta área de manera amplia, tanto en los aspectos teóricos como prácticos.

Los cursos de actualización se realizan de manera independiente donde su duración es variable, abordan todos los ámbitos de este campo de la educación, respondiendo a las necesidades requeridas por las diferentes organizaciones o instancias con las que se mantiene un convenio de trabajo definido, tomando como referencia los objetivos del proyecto.

Los Diplomados se trabajan en la modalidad presencial, y están pensados para personas que cuentan con un nivel de escolaridad básica y un mínimo de tres años de experiencia como asesor en sistemas abiertos, instructor, capacitador, coordinador, promotor social y todos aquellos que trabajan en el campo de la educación de adultos. Consideramos que los diplomados constituyen una opción formativa más amplia, en relación a tratar de profundizar y sistematizar experiencias que no ofrecen algunos cursos, seminarios o talleres aislados de actualización. Nos parece indispensable recuperar experiencias y saberes acumulados por los mismos estudiantes, como una aportación a la construcción conceptual-metodológica y a la competencia pedagógica en el campo.

El objetivo formativo de la Academia al prestar este servicio tiene como finalidad el vincular la teoría con la práctica, aunque sabemos que esto no es una tarea fácil, siempre se considera la importancia de recuperar las experiencias de los estudiantes, con el fin de construir un espacio de análisis y reflexión sobre la práctica docente con adultos y reconocer la diversidad de la misma, en un trabajo conjunto de aprendizajes grupales que permitan dicha vinculación. Es necesario que toda práctica se revise continuamente a la luz de la teoría, para reelaborarla y que se adecúe a los destinatarios conforme se presenta el proceso y los cambios que la sociedad nos exige en su momento, considerando el contexto que nos ocupe, en el momento histórico en que se presenta. Este análisis debe de ser un proceso continuo, para dar respuestas y alternativas a los aspectos en que se esté insatisfecho, desde los marcos de referencia, hasta los instrumentos, sin perder de vista que se requiere un ir y venir de la práctica a la teoría y viceversa, a su vez, la efectividad de una intervención del educador de adultos no puede apoyarse únicamente en la intuición o en la experiencia, sino que se requiere de una sólida formación teórica que devenga consecuentemente en técnicas e instrumentos de operación.

La estrategia pedagógica se caracteriza por ser integral, pues busca articular el estudio y el trabajo, contemplando para la definición de los contenidos las aportaciones teóricas así como las prácticas sistematizadas por los organismos involucrados en la profesión. La didáctica propuesta es grupal, no sólo para optimizar el potencial pedagógico que generan los grupos, sino también, porque representan un espacio idóneo para la construcción conjunta de la identidad profesional como educadores de adultos.

Asimismo, el papel de docente se procura sea la de coordinador que por la experiencia con la que contamos nos percatamos -no es una empresa fácil-, ya que muchas veces se realizan prácticas que consideramos de regreso en el sentido de tomar posiciones "tradicionales", muchas veces por demanda del mismo grupo que espera que el docente "le enseñe lo que sabe", "exponga el tema por ser difícil" o "por falta de trabajo del grupo en relación a las lecturas" etcétera y muchas otras por nuestra formación como estudiantes que sin darnos cuenta repetimos esquemas "antiguos" que nos son difíciles de cambiar, pero siempre procuramos romper con esto realizando reflexiones dentro de nuestra práctica

docente, con los estudiantes siendo un integrante más del proceso educativo del colectivo-estudiantes-docente-.

La metodología en general que realizamos en los seminarios, es el tratar de trabajar de manera individual, con lecturas, participaciones en clase; en pequeños grupos, donde se discute algún tema específico, y de manera grupal, donde se presentan exposiciones, opiniones, confrontaciones en alguna temática, la plática de sus prácticas cotidianas y se da la oportunidad de que el grupo opine, exponga sus puntos de vista, se retroalimenten, y en ocasiones se confronten las diferentes opiniones que se presentan en el grupo. Un ejemplo de lo anterior en relación al seminario de teorías del aprendizaje es:

Un tema específico como conductismo, la primera actividad que realizamos es el recordar qué de ésta teoría conocen, han escuchado etcétera, una vez externadas las opiniones y comentarios, procedemos a dar lectura por equipos pequeños de trabajo a diferentes autores que tratan esta teoría de aprendizaje, y se ofrece a los estudiantes una guía de preguntas para la lectura y la identificación de conceptos que ellos, como equipo, crean son importantes y qué conclusiones pueden aportar, después se le pide a cada equipo exponga el resultado tanto de sus preguntas guía, sus dudas, además los conceptos considerados y sus conclusiones; al término de estas exposiciones, se discute en grupo la importancia del tema y se hacen comentarios por parte del coordinador para centrar los puntos revisados. Se le pide al grupo dar ejemplos generales con el fin de vincular la teoría con la práctica relacionada con sus grupos de estudiantes o de algún ámbito específico que ellos conozcan. Después se les pide reflexionen qué aspectos de los antes expuestos aplican en su práctica educativa y/o cuales de estos aspectos podrían aplicar con sus estudiantes compartiéndolo con el grupo. Para terminar se realizan las conclusiones por el colectivo.

Nuestra experiencia en Profeda, nos ha permitido percatarnos de que el seminario de Trabajo Grupal, donde se aplica la técnica de grupo operativo, es -consideramos-, el hilo conductor que permite la integración y vinculación de la propuesta de manera más clara, es decir, este espacio es donde el colectivo trabaja de manera explícita todos los eventos que se presentan en el espacio áulico: en relación a la integración del grupo, sus roles, su proceso, el momento en que se encuentra, la manera en que avanza en relación a la tarea, la identificación de obstáculos o elementos que propician o no el aprendizaje grupal. Podemos decir que este seminario, implica tanto el estudio conjunto de teorías (de grupos), como la elaboración de la práctica misma como educandos y como docentes. Lo anterior creemos, es uno de los principios que nos permiten trabajar de manera general en todos los programas dentro de los seminarios para realizar una práctica docente que no prioriza solo lo individual, ni lo colectivo, más bien, estos otros planos, se focalizan para conseguir un equilibrio entre ambos y así lograr, este tipo de metodología de manera integral.

Además la propuesta que presentamos incluye la realización de una sesión de presentación (encuadre), otra de evaluación parcial (a la mitad del diplomado), y una más de evaluación global y cierre (al término del mismo), donde participan todos los coordinadores de los seminarios, los cuales se describen brevemente a continuación.

La sesión de presentación Es un espacio colectivo donde se proporciona información general sobre la upn, el Programa de Formación de Educadores de Adultos y en particular la ubicación y explicación del diplomado que se trate, donde se dan a conocer los objetivos, la estrategia, el mapa curricular, etcétera.

En este espacio se ejercita la apropiación de los objetivos, y se explicitan los intereses y expectativas de los estudiantes y profesores, se reflexiona sobre los límites y alcances del

plan de estudios, así como las "reglas del juego" para el óptimo aprovechamiento de la propuesta de formación. También se presenta el perfil del grupo de los estudiantes, con la finalidad de conocer de manera general cómo está conformado el mismo. Este espacio por experiencia nos ha permitido que los estudiantes se ubiquen en la propuesta de formación, además de que se ha propiciado un clima previo que favorece la integración e inicio del proceso del grupo y por lo tanto del aprendizaje.

EVALUACIÓN PARCIAL

Ésta como ya se mencionó se realiza a la mitad del programa con el objetivo de evaluar de manera cualitativa el desempeño del programa y conocer los avances tanto en lo individual como en lo grupal, con respecto a los objetivos trabajados en cada seminario y los niveles de articulación alcanzados entre los elementos teóricos propuestos y las experiencias que se traen al grupo. En esta sesión se propicia la participación de los estudiantes con la emisión de opiniones razonadas en base a su experiencia en el primer trimestre del diplomado. Para esto se parte de la reflexión del programa general del diplomado y se realiza un esfuerzo de integración a fin de realizar ajustes pertinentes al programa, replanteamientos y profundización de las temáticas de mayor interés. Sin embargo se tiene la cautela de no alterar la propuesta general del diplomado fortaleciendo la metodología antes referida. En este espacio además de participar los docentes del primer trimestre del diplomado, están presentes también los docentes que se integran al segundo trimestre del mismo, con la finalidad de crear un puente de enlace que permita identificar las líneas de continuidad y así favorecer un desarrollo secuenciado, esto obedece a la necesidad de propiciar en los estudiantes una vinculación de los contenidos vistos en los seminarios concluidos y ubicar los siguientes, bajo una lógica de complementariedad.

EVALUACIÓN GLOBAL Y CIERRE

Al término del diplomado se lleva a cabo esta sesión de evaluación igualmente cualitativa, donde la finalidad es realizar una actividad retroalimentadora que permita dimensionar los objetivos con las alcances obtenidos en los seminarios, esto reflejado en productos, actividades realizadas, asistencia, participación de los estudiantes dentro de los seminarios, así como la disposición al cambio después de haber intercambiado experiencias y analizado los contenidos de los seminarios. Se revisan además las expectativas planteadas al inicio del proceso y los aspectos no cumplidos o los abordados de manera parcial, de esta forma el colectivo (do-centes-estudiantes) realiza la reflexión en conjunto de un instrumento escrito donde se discute y exponen las opiniones, comentarios y recomendaciones con el objeto de mejorar el diplomado. Además se trabaja el cierre del diplomado y se les pide la reflexión de ¿Qué me llevo? y ¿Qué le dejo al grupo?

El equipo docente mantiene reuniones periódicas en las que se analizan los procesos de aprendizaje del grupo y los obstáculos que se presentan en los seminarios en particular y en el Diplomado en general, con el fin de dar seguimiento al proceso de formación y realizar los ajustes que sean necesarios.

Uno de los proyectos que se han iniciarn dentro de la Academia es el de dar seguimiento a los estudiantes, por ahora se ha iniciado con los grupos de las generaciones concluidas de la Especialización, con la finalidad de conocer la situación de su trabajo, mantener contacto y llevar un registro de las prácticas en el campo de la educación que nos ocupa; con el objetivo también de dar a conocer los eventos relacionados con nuestro quehacer educativo, tanto en

la Universidad como en otros espacios y de esta forma propiciar la participación de los estudiantes. Este proyecto lo tenemos pensado también para los estudiantes de diplomados y cursos de actualización.

Por lo anterior, consideramos de suma importancia el reiterar que el "proceso grupal", se presenta de diferente manera en cada uno de los grupos, es decir, no es una dinámica repetitiva. En cada generación de los diplomados o de los cursos, el seguimiento del proceso permite dimensionar la riqueza de la diversidad de los grupos en formación y unida con la importancia de nuestra metodología de aprendizaje que aporta vivencialmente la experiencia de los grupos y recoge conceptualmente parte de lo aprendido por ellos en su particularidad.

BIBLIOGRAFÍA

Programa para la formación en educación de adultos (Profeda). Especialización en la formación de educadores de adultos promoción 1996-1996. México, D.F., febrero de 1995.

Diplomado "La práctica educativa con adultos." 4a promoción y 5a generación.

Programas del seminario teorías del aprendizaje. Diplomado "La Práctica Educativa con Adultos".

Programa del seminario teoría y práctica educativa. Seminario de la "Especialización en Formación de Educadores de Adultos."

Un último ejercicio recomendable para reafirmar la información y para que quede un testimonio por escrito consiste en:

A partir del mapa mental el alumno construye una redacción (como si estuviera exponiendo) y trata de incorporar el máximo de información, destacando los argumentos principales. Esta redacción final es "con sus propias palabras". El proceso educativo que acabamos de mencionar, nos lleva de un trabajo de lecto escritura a una organización simbólica de la información, y de ésta representación un regreso nuevamente a la escritura.

Estrategias y prácticas educativas con población adulta en México

Lic. Ana Deltoro

En nuestro país, la educación básica para adultos ha sido proporcionada por instituciones gubernamentales y de los sectores privado y social, mismas que conforman el variado espectro de actores que llevan a cabo múltiples programas dirigidos a este sector de la población.

No obstante los esfuerzos realizados en este campo, los logros no han sido del todo satisfactorios, como lo podemos constatar en la existencia de 6 millones de analfabetas, cifra que en los últimos años ha permanecido constante, y en el creciente rezago educativo en primaria y secundaria. La lentitud con la que avanzamos también se refleja en el hecho de que 6 de cada 10 mexicanos mayores de 15 años no cuentan con la educación mínima obligatoria.

Si bien las cifras son reveladoras de la magnitud del problema, existen además diversas críticas, reiteradas en diversos estudios sobre los modelos de atención básica para adultos, sobre las cuales es necesario reflexionar. Entre ellas se encuentran: la ausencia de modelos diversificados; la falta de una metodología pedagógica para adultos; el desconocimiento de

las características y necesidades de la población que se atiende y, por ende, la presencia de contenidos irrelevantes en su vida cotidiana; la débil articulación entre las distintas etapas educativas; la ausencia de estrategias y acciones de continuidad educativa; el desinterés por la recuperación y valoración de los saberes y experiencias de los adultos; la provisionalidad e insuficiente preparación de los agentes educativos; y la ausencia de sistemas de evaluación que posibiliten la real retroalimentación del proceso educativo, entre otras.

Estas críticas no son ajenas a los modelos con los que ha venido trabajando el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; sin embargo, tal afirmación no representa una visión derrotada de nuestras acciones. Por el contrario, el reconocimiento de esta problemática nos permite adquirir una posición autocrítica, a partir de la cual se generen las nuevas orientaciones educativas que tiendan a elevar la calidad y responder adecuadamente a las necesidades y características de nuestros grupos diferenciados de adultos.

Por ello, el INEA también ha venido realizando acciones diagnósticas sobre los programas educativos que opera, en las que se destacan resultados como los siguientes. En relación con la modalidad de alfabetización. En términos generales, sus programas no logran resultados que aseguren un uso real, continuo y diversificado de la lengua escrita. Por el contrario, hacen énfasis en los procesos memorísticos y mecánicos de percepción, reconocimiento y pronunciación de grafías, signos y símbolos ese ritos, ocasionando que se pierda la esencia de la lectura de comprensión, es decir, aquella que busca dar significado a lo escrito y relacionarlo con la realidad cotidiana de los adultos, y fomentar en ellos la lormalización y el desarrollo de un pensamiento lógico.

En este sentido, el olvido que se hace de la realidad cotidiana y de las experiencias de los adultos implica que no se tome en cuenta la diversidad de usos que una misma lengua tiene en la sociedad. Este aspecto es muy importante, pues limita en el alfabetizando el desarrollo de un pensamiento lógico y el manejo de la lengua hablada y escrita como un instrumento que le permita: ampliar sus posibilidades de comunicación, desarrollar habilidades para utilizar la escritura en la solución de problemas cotidianos, y acceder al patrimonio cultural de la humanidad, entre otros aspectos.

En la alfabetización, al cálculo básico se le ha dado menor importancia a pesar de que, entre los adultos, éste es visto, quizá, como una necesidad mayor que la de aprender a leer y escribir.

La alfabetización, además, se encuentra desarticulada de las otras actividades de educación de adultos, por lo que no se asegura la permanencia de sus resultados, cuando los hay. En cuanto a los servicios que ofrece el INEA en la modalidad de educación primaria, se opera con dos modelos educativos con diferentes concepciones y distintos tipos de materiales. Estos modelos son Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA).

Aunque en sus grandes orientaciones los dos modelos guardan algunas similitudes, cada uno presenta características y enfoques particulares que impiden proporcionar servicios educativos pertinentes a los intereses y necesidades de la población adulta.

En diferentes momentos, a ambas modalidades se les han formulado observaciones de distinto orden. Enseguida se mencionan algunas de las más significativas.

- Sus objetivos generales se caracterizan por la amplitud de sus propósitos y su alto nivel de abstracción, pues su consecución va más allá de los alcances de la acción educativa.
- Su propuesta metodológica responde escasamente al principio de autodidactismo.
- Su tendencia es escolarizar el proceso de aprendizaje.

- No presentan una secuencia metodológica clara para quienes transitan del proceso de alfabetización a la primaria.
- Algunos de los contenidos de los materiales educativos son irrelevantes y no expresan las características del entorno inmediato y cercano de los adultos; propician la memorización y, en general, no tienen aplicación práctica inmediata. Otros contenidos requieren ser actualizados.
- Tienen a reproducir un tipo de conocimiento que no responde a los avances tecnológicos y a los cambios operados en los procesos de producción y en el mundo del trabajo.
- A pesar de que la demanda principal de la educación básica de adultos está constituida por jóvenes, los modelos no están elaborados considerando esta característica esencial de la población demandante.
- Dentro del proceso de evaluación, se prioriza la medición de conocimientos y no se logra evaluar la capacidad del sujeto para transformar su realidad, ni su sentido crítico y reflexivo.
- Sus objetivos de autodidactismo, solidaridad, conocimiento y valoración de la cultura no son evaluables dentro de los parámetros que se establecen en un examen de acreditación.

En términos generales, puede establecerse que a pesar de que se utilizan dos modelos de atención no ha sido posible responder adecuadamente a la diversidad de intereses y necesidades de los distintos grupos de usuarios, además de que existe una desvinculación entre los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica para adultos.

Otro de los modelos educativos que opera el INEA en educación primaria es el Programa 10-14, dirigido a jóvenes de 10 a 14 años de edad, donde los resultados tampoco han sido muy satisfactorios, principalmente debido a que dicho programa se encuentra inconcluso y no se fundamenta en un plan y programas de estudios que respondan a las necesidades, características e intereses de los usuarios a los que atiende.

En relación con la modalidad de secundaria, se opera el modelo Secundaria Abierta para Adultos (SECAB), mismo que requiere ser actualizado, ya que con él se atiende desde que el Instituto fue creado, además de que muestra una clara desvinculación con los diferentes niveles educativos que conforman la educación básica para adultos.

Respecto a la capacitación en y para el trabajo, el Instituto ha realizado esfuerzos, particularmente en sus inicios, para apoyar acciones en este sentido; sin embargo, dada la importancia que ésta tiene en la vida productiva del adulto es necesario fortalecerla.

Así, en apoyo a la capacitación en y para el trabajo, se llevaron a cabo experiencias con la colaboración de diversos Centros del Sistema de Educación Tecnológica Nacional y de organismos gubernamentales (STPS) y privados, pero los resultados no fueron satisfactorios, entre otras razones, por la carencia de modelos educativos flexibles, diversificados y no escolarizados; por una inadecuada formación de agentes educativos y por la falta de criterios y compromisos claramente definidos entre las instituciones participantes.

Estos son, en términos generales, los resultados de las acciones sobre el diagnóstico de la educación que ofrece el INEA y si bien, como ya se dijo anteriormente, son poco alentadores, fue necesario partir del reconocimiento de lo que se ha logrado para orientar las nuevas acciones educativas.

En este sentido, se requiere estructurar un nuevo modelo educativo, diversificado y flexible, que responda a las necesidades, intereses y expectativas de los distintos grupos que conforman la población usuaria, ya que la falta de definición de criterios institucionales en torno a la educación básica ha propiciado que ésta se encuentre estructurada en diferentes

modalidades educativas -alfabetización, postalfabetización, primaria, secundaria y educación comunitaria-, escasamente vinculadas.

Dentro de este marco general, se han iniciado las siguientes acciones:

- Revisión y análisis de las condiciones actuales de los programas educativos, tanto en su concepción, como en el impacto educativo logrado.
- Análisis de alternativas educativas innovadoras para dar respuestas institucionales al enfoque educativo nacional y a la creciente demanda de sectores diversos de la población que, por sus características particulares, han permanecido al margen de oportunidades en el nivel de educación básica.
- Revisión y análisis de las experiencias relacionadas con el apoyo de la educación básica a la capacitación para y en el trabajo, con la finalidad de que la nueva curricula contenga orientaciones que propicien la revaloración de la actividad productiva.
- Articulación de los procesos de formación, planeación, evaluación e investigación.
- Redefinición de las líneas de orientación generales de la curricula de educación para adultos, a partir de las habilidades básicas, los intereses y necesidades de los adultos y las exigencias que en este ámbito manifiesta nuestra sociedad.
- Reconceptualización del aprendizaje de la lectura y la escritura a fin de que permita al adulto ampliar sus posibilidades de comunicación, la solución de problemas cotidianos, el acceso a nuevos conocimientos y la continuidad educativa.
- Reconceptualización de las acciones de postalfabetización como acciones de apoyo a la alfabetización. Para ello se inició la organización de acciones que refuercen los aprendizajes de aquellos adultos que fueron partícipes de un proceso de alfabetización en el que se enfatizó la decodificación de elementos aislados "letras", la copia, y la producción de oraciones poco significativas para ellos.
- Rescate de las experiencias educativas del Instituto, de otras instituciones educativas, de especialistas en la materia y de aquellas personas directamente involucradas en la práctica educativa.
- Reformulación del sistema de evaluación de acuerdo con las líneas que orientarán la construcción del nuevo modelo de atención, desde una perspectiva integral que considere - entre otros aspectos- la acreditación de competencias sociales, el carácter formativo de la evaluación, la evaluación grupal, la autoevaluación, el reconocimiento de los avances y dificultades enfrentados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para reforzarlos y el énfasis en la valoración de aspectos cualitativos, más que cuantitativos.
- Diseño e instrumentación de un programa descentralizado y automatizado, que agilice la elaboración de los instrumentos y baterías destinados a la evaluación.
- Establecimiento de orientaciones técnico-pedagógicas y operativas para apoyar las acciones de alfabetización en lenguas indígenas y la enseñanza del español como segunda lengua; el diseño y establecimiento de estrategias para la recuperación, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, así como la producción y elaboración de textos y materiales didácticos, con base en una metodología diseñada a partir del reconocimiento de las particulares estructuras y formas de organización de las comunidades y grupos étnicos.
- Diseño e implantación de un currículo de educación primaria para jóvenes de 10 a 14 años, con base en el perfil de las figuras participantes en el proceso educativo, el enfoque y los contenidos del plan de estudios y los programas de educación primaria vigentes, y en los contextos particulares donde se opera el programa.

- Revisión y análisis del programa y de los materiales de SECAB vigentes y el desarrollo de un proyecto experimental en el que se prueben materiales y estrategias de atención a través de las cuales se obtengan orientaciones generales que posibiliten la construcción de otras alternativas curriculares.
- Desarrollo del proyecto Atención Múltiple al grupo Mixe de Oaxaca, cuyos propósitos tienden a la creación de unidades indígenas de desarrollo comunitario que apoyen la vinculación de acciones educativas, de capacitación para el trabajo y el establecimiento de proyectos productivos.
- Realización de reuniones con delegados para dar a conocer las orientaciones y lineamientos técnico-pedagógicos y operativos que orientaran el desarrollo de los programas educativos del Instituto.

Para repensar la enseñanza de las matemáticas con adultos

Mtra. Alicia Ávila

Hasta hoy, pocas personas han tomado la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas con adultos como tema de reflexión. Sorprende el hecho de que los educadores de adultos -y los formadores de educadores de adultos- no hayan incorporado en su quehacer tal reflexión. Pareciera ser que se da por sentado que ahí no existe problema, o que las matemáticas son un asunto de "especialistas".

La ponencia que se presenta a continuación contiene una apretada síntesis de las formas de operar que los analfabetos y los adultos de escasa escolaridad utilizan para resolver sus problemas cotidianos de cálculo y que hemos logrado caracterizar mediante trabajo de investigación. Más que una descripción de saberes y formas de operar, la ponencia pretende ser una invitación a los educadores de adultos para reflexionar sobre este tema que, en mi opinión, debería ser preocupación de todos los interesados en la educación de adultos.

CONOCIMIENTOS Y OPERATIVIDAD CON LOS NÚMEROS NATURALES

Se ha reportado (Ávila: 1990; Marino: s/f) que los adultos analfabetos y de escasa escolaridad han construido estrategias de cálculo para resolver los problemas que la cotidianeidad les enfrenta. Que estas estrategias constituyen un sistema altamente estructurado, el cual opera con más o menos eficiencia, de acuerdo con la experiencia de las personas. Se ha evidenciado que este conocimiento está asociado al manejo del dinero y que la lógica que se sigue para operar con los números es la que corresponde a su manejo. Así, teniendo como plataforma para sumar la experiencia con los billetes y las monedas, se procede de izquierda a derecha -en el sentido inverso del cálculo escrito- como se ilustra enseguida:

$$342 + 127$$

$$342 + 127 \longrightarrow 300 + 100 = 400; 40 + 20 = 60; 2+7=9;$$

$$400 + 60 + 9 = 469$$

Esta estrategia se ajusta y se adapta a las dificultades específicas de cada situación y es válida también cuando la reagrupación está implicada.

Para restar, de acuerdo con la complejidad de los números, se utilizan dos estrategias distintas, a saber:

Una, similar a la observada en la suma, es decir, donde se opera por columnas, empezando por los números que representan agrupamientos mayores:

$$75 - 32$$

$$75 - 32 \longrightarrow 70 - 30 = 40; 5 - 2 = 3; 40 + 3 = 43$$

En los casos en que la reagrupación está implicada, los sujetos utilizan una estrategia de complemento aditivo: es decir, las personas buscan lo que falta para completar el número mayor. Los siguientes casos ilustran el procedimiento:

$$92 - 55$$

$$92 - 55 = \text{¿?} \longrightarrow 55 + \text{¿?} = 92; 55 + 35 = 90; 90 + 2 = 92;$$

$$35 + 2 = 37$$

$$50 - 18$$

$$50 - 18 = \text{¿?} \longrightarrow 18 + 2 = 20; 20 + 30 = 50; 30 + 2 = 32$$

En relación con la multiplicación, se ha reportado que la estrategia más general es la que opera mediante duplicaciones sucesivas, como lo hicieron los antiguos egipcios:

$$30 \times 12$$

$$30 \times 12 \longrightarrow 30 + 30 = 60; 60 + 60 = 120; 120 + 120 = 240;$$

$$240 + 120 = 360$$

Se utiliza también, por parte de los sujetos con más experiencia en el cálculo, una estrategia más económica que sustituye a la anterior. Dicha estrategia está basada en el redondeo de uno de los factores y la utilización de productos que se han memorizado.

Veamos un ejemplo:

$$17 \times 18$$

$$17 \times 18 \longrightarrow 17 \times 20 = 340; \text{ como } 20 - 18 = 2 \text{ entonces:}$$

$$2 \times 17 = 34; 340 - 34 = 306$$

En relación con la división, se sabe que la estrategia más general consiste en hipotetizar un cociente y ponerlo a prueba mediante su suma o multiplicación:

$$900 \div 3$$

$$900 \div 3 \longrightarrow \text{¿300?}; 300 + 300 + 300 = 900$$

Las personas con más desarrollo en su habilidad de cálculo hipotetizan un cociente válido en la primera suposición. Otras personas, en cambio, por su escasa experiencia, necesitan poner a prueba varios cocientes para encontrar el correcto. La experiencia con el cálculo

viene de la experiencia de manejar dinero. Así, las personas con mayor experiencia de intercambio comercial y manejo del dinero son las que tienen mayor destreza en su capacidad de cálculo.

La destreza en el cálculo, por otra parte, no implica el manejo y uso de un código escrito. Al desarrollo en la capacidad de cálculo se asocia el desenvolvimiento en la memoria, la cual permite hacer hasta cálculos sumamente complejos a los sujetos que han logrado una alta destreza matemática.

OPERATIVIDAD CON NÚMEROS DECIMALES

Muy probablemente, al hacer esta lectura, surja en el lector la interrogante: ¿qué ocurre con el cambio de moneda? Las estrategias de cálculo antes descritas son válidas con números naturales (con pesos cerrados), pero, ¿las personas operan de igual o diferente forma con los centavos? Con base en un estudio reciente (Ávila y Cols.: 1994) encontramos que:

La lógica con que se opera en el ámbito de los naturales se transfiere de la Operatividad con números decimales; aunque, hay que señalarlo, resulta más difícil a las personas calcular con la existencia de una doble unidad (pesos y centavos, o metros y centímetros si los problemas se refieren a este ámbito). Y la dificultad radica en que deben guardar en la memoria no sólo los datos, sino la "cualidad" de los datos.

Al indagar acerca de si los sujetos son capaces de operar fluidamente con esta doble denominación o si, por el contrario, tal denominación dificulta el manejo del cálculo y constituye los límites de la operatividad mental, encontramos que:

- a) muchas personas ya han asimilado el nuevo sistema y efectivamente calculan con fluidez, manejando pesos y centavos.
- b) muchas personas traducen los datos iniciales (planteados en nuevos pesos y centavos) a viejos pesos, operan de esta manera y al final retraducen a nuevos pesos.
- c) personas que son incapaces de calcular con nuevos pesos se niegan a hacerlo.

Debe señalarse, sin embargo, que el grupo de personas caracterizadas en **C** es el minoritario (de acuerdo con nuestra investigación). Este hecho confirma que el pensamiento matemático de muchos analfabetos o adultos de escasa escolaridad es sumamente flexible y se adapta (con mayor o menor dificultad) a los problemas que se le presentan.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE PROPORCIONALIDAD

Se ha reportado, con base en un estudio de casos, que campesinos dedicados a la producción para la comercialización o a la producción de autoconsumo resuelven problemas asociados a sus vivencias cotidianas que implican el manejo de la variación proporcional directa.

En efecto, en un estudio realizado en Chile (Soto y Rouche: 1994) se evidencia un muy buen dominio de la proporcionalidad entre los campesinos, así como la utilización de procedimientos de resolución aplicados a problemas bastante alejados de los que habitualmente se utilizan en la escuela (Soto y Rouche: 1994). Veamos dos de los problemas que los propios campesinos dijeron resolver en su labor cotidiana:

Problema: Calcular el peso en kilos de 3 sacos, sabiendo implícitamente que 1 saco tiene 50 kilos. Esquema del procedimiento:

Sacos	kg
1 -->	50
x3x3	
3	150

La persona que resuelve el problema establece la razón entre 1 y 3 sacos (3), luego aplica esta razón como operador sobre los kilos (50x3).

Problema: Calcular los sacos de semilla necesarios para $11/2$ hectáreas, sabiendo que para cada hectárea se necesitan $21/2$ sacos

Esquema del procedimiento:

Hectárea	Sacos
—1	— $21/2$
$\div 2 \div 2$	
$1/211/4$	
$11/2$	$33/4$

Nuevamente, se trabaja primero en la columna de las hectáreas, luego se opera de la misma manera sobre la columna de los sacos.

Para resolver el problema, además, se utiliza la descomposición de $11/2$ en 1 y $1/2$ para evitar la fracción $3/2$, que resultaría más difícil de operar.

La adición final, así, se realiza primero sobre los elementos enteros y luego sobre los fraccionarios ($1/2 + 1/4$). Esta suma, no presenta mayor complicación.

El estudio, sin embargo, no permite concluir sobre si -en términos generales- todas las personas de baja o nula escolaridad son capaces de resolver este tipo de problemas; si las estrategias utilizadas serán similares en todos los casos o si las personas entre vistas, por las características de su trabajo, habrían desarrollado destrezas excepcionales y estrategias específicas de resolución.

La memoria es la fortaleza del cálculo no escolarizado. Los adultos sin escolaridad (y muchos con ella) son capaces de resolver problemas bastante complejos con alguna de las cuatro operaciones, sin recurrir a registros gráficos (Ávila: 1990).

En relación con las tracciones. Soto y Ronche señalan:

Los campesinos entrevistados manifiestan algunas dificultades frente a la notación formal de las tracciones y en las operaciones formales con ellas. Pero hacen "lecturas" correctas de las fracciones y crean procedimientos operatorios adecuados. Por ejemplo, cuando se divide $21/2$ entre 2, primero se divide el entero entre 2 y después la fracción $1/2$.

Queda, sin embargo, por discutir si los conocimientos y estrategias mostradas por este grupo de campesinos, con vivencias específicas, en un contexto también específico, corresponden a las utilizadas por otras personas, o si el peso de la actividad y la experiencia específica en este caso es determinante para las habilidades desarrolladas. La regularidad observada para el caso de las operaciones con naturales (pesos cerrados) y con decimales (pesos y centavos) permite hipotetizar que también en los procedimientos para resolver problemas de proporcionalidad existe una amplia regularidad.

En fin, valga lo anterior para mostrar que los adultos que llegan a solicitar un servicio de educación de adultos (alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo) no son

ignorantes, sino personas con conocimientos y procedimientos de cálculo no escrito que constituyen su experiencia de vida y que los pone muchas veces por encima de lo que desde el servicio educativo se les ofrece.

Para terminar -y para ilustrar la última frase- quiero referirme a un hombre, don Miguel, a quien entrevistamos en el transcurso de la investigación que antes referimos (Ávila y cols.: 1994). Don Miguel resolvió hasta cálculos como $.75 \times 15$ o $10.10 - 4.50$ de una manera ágil y sin utilizar lápiz ni papel. Asimismo, nos enseñó las medidas de los clavos y tornillos en pulgadas ($3/4$ o $7/8$ de pulgada, por ejemplo) las cuales conocía y sabía comparar y ordenar perfectamente. Don Miguel sabía leer muchos números decimales y fracciones como $1/2$ o $3/4$, aunque era analfabeto, y tenía capacidad de explicar sus conceptualizaciones sobre los tercios o los cuartos. También sabía hacer operaciones con fracciones. Todo esto, nos decía, lo había aprendido en sus labores en el campo, o en su trabajo como albañil.

Tal vez a don Miguel, como a muchos otros analfabetos, sólo habría que proporcionarle una escritura para que registrara el cálculo mental que realiza y lo pudiera hacer con menos carga para la memoria. Sin embargo, un día, don Miguel nos mostró, con cierto entusiasmo, una plana de números del 1 al 10 y una plana de letras que decía: "La pelota es de Elisa"; eran los trabajos que había realizado en el círculo de alfabetización.

Ese día, pensamos que don Miguel (igual que muchos otros analfabetos) estaba por encima de la educación de adultos que se le ofrecía.

REFERENCIAS

Ávila, Alicia (1990). "El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de calculo", en: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol XX. Núm 3. 1990.

Ávila, Alicia (1994) Usos y conceptualizaciones de las fracciones y los decimales. Estudio en adultos de escasa o nula escolaridad. México. INEA. Mimeo.

Mariño, Germán (s/f) Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular. Colombia, Dimensión Educativa.

SOTO, Isabel y Nicolás Ronche (1995) "Problemas de proporcionalidad resueltos por campesinos chilenos", en: *Educación Matemática*. Vol. 7. Núm. 1. México, (por aparecer).

Multiplicación de los movimientos organizativos: demandas en educación de adultos y adultas

Mtro. Rafael Reygadas

INTRODUCCIÓN

La elaboración de una agenda de educación de adultos y adultas en México no es una tarea sencilla ni preferentemente metodológica y operativa, sino que tiene implicaciones teóricas y opciones utópico-simbólicas a partir de las cuales se propone una intencionalidad y una práctica educativa.

Si educar es enseñar y aprender a pensar, a trabajar y a vivir en sociedad con alegría y en armonía con la naturaleza, el afán de revisar el nuevo entorno de la educación en este Foro es sumamente amplio y está estrechamente articulado con los problemas que surgen en la sociedad en un periodo de profundos cambios de civilización que cuestionan una concepción de la historia siempre progresiva y en ascenso.

EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Desde la Cumbre de la Tierra, en Río de Janeiro, apenas hace dos años, debido a las graves consecuencias a nivel de todo el planeta, se empezó a dudar del modelo de crecimiento mundial basado en una industrialización que destruye implacablemente la naturaleza. En esa reunión se manifestó de manera clara que son las grandes empresas transnacionales del norte las que más hipotecan la tierra para las futuras generaciones. Este modelo, que es un conjunto de prioridades, esquemas de comportamiento, instituciones y relaciones económicas, sociales y políticas, está basado en la máxima ganancia y está dirigido por algunos países del norte y las élites de otros del sur, ocasionando la exclusión de amplios sectores del primer mundo' y, sobre todo, de la mayoría de los países del sur.

Dicho modelo, concentrador de avanzada tecnología, tiene como propósito el crecimiento económico, el mercado y el monopolio de la investigación, fomenta el intercambio desigual, el individualismo extremo, la competencia como valor fundamental, la fragmentación de las organizaciones sociales. Y en términos prácticos y empíricos, está acrecentando la destrucción de la naturaleza, el atraso económico y el hambre de los países del sur.²

EL CONTEXTO NACIONAL

En el caso de nuestro país, esta política de crecimiento económico neoliberal se ha impuesto en los últimos doce años polarizando en extremo a la sociedad: mientras por un lado 24 mexicanos han ingresado a la lista de los 300 hombres más ricos del mundo, con mecanismos macrosociales de acumulación de excedentes económicos, por otro, 35 millones de mexicanos tienen un ingreso anual equivalente a lo que ganan en el mismo periodo esos 24 privilegiados.³

Esta política económica se ha podido llevar adelante gracias al férreo control político corporativo y patrimonialista de un partido de estado que despliega todos sus recursos para competir contra otros partidos en los procesos electorales.

Es en este contexto donde han empezado a expresarse diversos movimientos sociales y ciudadanos que han tomado diferentes formas y estrategias frente a problemas estructurales y coyunturales. En los últimos años se han construido diversas resistencias sociales y ciudadanas cuestionando el ingreso a esa tierra prometida en los discursos como profecía de un futuro mejor que nunca llega, pero que exige el sacrificio y la muerte actual de hombres y mujeres y de culturas enteras. En algunos casos, como en Chiapas, esa resistencia ciudadana ha sido obligada a levantarse en armas al haber agotado toda otra alternativa.

NUEVOS SUJETOS, MOVIMIENTOS SOCIALES E INICIATIVAS CIUDADANAS

Dado el creciente autoritarismo y la práctica cada vez más tecnificada y sofisticada de nombrar gobernantes a través de mecanismos de fraude electoral, en el último trienio se fue desarrollando una creciente conciencia y organización ciudadana preocupada por construir condiciones y oportunidades políticas más equitativas para todos. El movimiento que desencadenó esta sensibilidad a nivel nacional se inició en julio de 1991 en las elecciones para gobernador de San Luis Potosí, en donde el doctor Salvador Nava fue el portavoz ciudadano de profundos sentimientos colectivos originados en el valor civil, la dignidad y el respeto al federalismo.⁴

A partir de entonces, en casi cada estado donde hubo procesos electorales se organizaron movimientos ciudadanos para vigilar y defender el voto y otros derechos políticos:

Tamaulipas, Michoacán, Chihuahua, Sinaloa, Guerrero, Morelos, Estado de México, Distrito Federal, Yucatán. El partido de estado ganaba todas las elecciones sin convencer y sin credibilidad.

Estas luchas permitieron desarrollar una propuesta política que tiene como principales banderas la autonomía de los órganos electorales de los gobiernos federales y estatales y de los partidos políticos, la equidad en el acceso a los medios de comunicación electrónica, la proporcionalidad y los límites en los gastos electorales, configurar como delito el uso de los recursos públicos para favorecer a cualquier candidato y un padrón confiable bajo la supervisión de los órganos electorales autónomos. A lo largo de todas estas nuevas experiencias ciudadanas se fue elaborando una metodología de observación electoral que fue incluyendo a miles de hombres y mujeres de todos los sectores y edades, sobre todo jóvenes ansiosos por construir una nueva cultura política.

El mayor fruto de este periodo fue la conformación de un movimiento ciudadano que sumó y articuló a nivel nacional docenas de experiencias estatales previas: la Alianza Cívica/Observación 94.

La Alianza Cívica es como la maduración de varias importantes coyunturas previas: los sismos de 1985 fueron el escenario en el que se crearon las condiciones para la emergencia de la sociedad civil en la capital del país; el surgimiento en 1988 del movimiento popular cardenista y del Partido de la Revolución Democrática como la expresión principal del malestar social generado por las políticas de ajuste estructural; los movimientos ciudadanos de los 90, y el ¡Basta ya! del alzamiento zapatista del primero de enero, que reclama dignidad, justicia y democracia para todos.

A raíz de estos acontecimientos ha nacido también la Convención Nacional Democrática y muy recientemente el Movimiento por la Paz con justicia y Dignidad.⁵

UTOPIA, IMAGINARIO SOCIAL Y CONTENIDOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES DE UNA NUEVA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Además de las respuestas coyunturales, los movimientos ciudadanos y sociales y los organismos no gubernamentales, como sujetos de un proyecto social, cuentan con una visión del mundo de más largo alcance, conformada por imaginarios sociales colectivos o conjuntos de significaciones simbólicas que los movilizan para aproximarlos a través de estrategias de acción y de experiencias en diversos campos o temas de desarrollo y en miras a generar políticas sociales. Los imaginarios colectivos de los que parten son:

- * la conciencia de la propia dignidad;
- * los derechos humanos colectivos: alimentación, vivienda, salud, trabajo, medio ambiente habitable, información, desarrollo igualitario de las mujeres, de los jóvenes, de los ancianos y de los niños;
- * la distinción entre las obligaciones del gobierno y la libertad de afiliación sindical, partidaria y de voto,
- * el derecho a un trabajo digno y a la capacitación para el mismo.

Estos movimientos sociales, inspirados en una utopía, en un imaginario colectivo, critican las actuales condiciones de pobreza y antidemocracia, ponen en primer lugar a la gente y trabajan sobre demandas específicas. Para ellos la educación es un componente fundamental y está referida al conocimiento y análisis de temáticas particulares y de sus

causas, a fin de poder incidir en su transformación a través de la acción social y política. De esta manera, los movimientos cívicos y sociales generan experiencias de lucha, y plantean propuestas, políticas o alternativas de carácter público y social. Lo público tiene que ver con lo ciudadano y no es patrimonio exclusivo del gobierno o de los partidos políticos.

Si lo anterior se incluyera como parte de los textos que los adultos trabajan o como las estrategias de asesoría, se dejaría atrás la cadena de supuestos en relación con habilidades en el dominio previo de la lectura, la escritura y los conocimientos. Por último, creemos que el buen dominio de las metodologías lleva implícito un dominio de contenidos que con otras estrategias no se logra.

NOTAS

1 INEA, Cuadernos de autoformación en participación social. México, SEP, 1990.

2 Monclés, Antonio. Educación de adultos, México, FCE, 1990.

3 CDCID, Escuela Secundaria Particular No. 226, "Instituto Patria de Chalco", Aprendizaje por cuenta propia. Sistematización de la experiencia docente. Primavera de 1994, Mimeo.



**Licenciatura en
Intervención Educativa**

BLOQUE IV

Integralidad de los programas en función de las necesidades sociales y comunitarias de la población atendida.

El proceso de regionalización educativa en el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, en Tabasco

L.C.E. María Jesusa Aquino Madrid

PRESENTACIÓN

Por espacio de siete años colaboré en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Delegación Tabasco. Mi ingreso a esta institución fue en el programa de Educación Comunitaria con el cargo de Coordinador Técnico de Zona; a esta práctica se añadieron otras tantas hasta llegar a coordinar, a nivel estatal, la elaboración de material educativo regionalizado en el marco de la Regionalización Educativa.

No puedo soslayar en este intento de sistematizar mi práctica, o de interpretar mi experiencia como educadora de adultos, el anotar algunos objetivos y principios de carácter institucional dado que el programa está enmarcado en las políticas educativas del sexenio que concluye. No obstante, atenderé a mis propósitos, ideales y utopías que perseguí en este tiempo junto a un excelente equipo de trabajo.

Quiero, asimismo, dejar constancia de que en el presente trabajo sólo haré referencia al Proceso de Regionalización Educativa iniciada en el INEA Tabasco en el año de 1990.

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

La Regionalización Educativa se enmarca en el proceso de la Modernización de la Educación, puesta en marcha en 1990 a nivel nacional. Atendiendo a esta política, en julio de ese año se llevó a cabo, en la ciudad de Oaxtepec, Morelos, la presentación del Programa para la Modernización de la Educación para Adultos.

De entre los objetivos del Plan Nacional de Modernización Educativa, algunos de ellos hacen referencia a las finalidades de mayor impacto social, resultado de la ejecución del programa de educación para adultos a cargo del INEA.

Sin duda alguna, la preocupación por la educación permeaba el programa de gobierno de Carlos Salinas de Gortari. En este sentido, la educación debía dar respuesta a una estructura económica que en ese año alarmaba sobremanera; deuda externa, inflación, bajos ingresos familiares, precariedad en el campo, falta de infraestructura escolar y altos índices de analfabetismo y rezago escolar en el medio rural, destacando los estados con mayor presencia de población indígena.

De acuerdo con los lineamientos de la Educación para Adultos en el sector productivo, el rezago educativo constituye una grave limitación que reduce severamente las posibilidades de desarrollo nacional. En el contexto de la globalización de la economía y alto desarrollo tecnológico, la generalización de la educación básica, en particular, es la característica que comparten todas las economías que han alcanzado un alto grado de desarrollo.

En este orden de ideas, una de las pretensiones del Plan Nacional de Desarrollo era recuperar el crecimiento económico con estabilidad de precios y elevar productivamente el nivel de vida de los mexicanos, por lo que también se impulsaron programas de bienestar social en el marco del Programa Nacional de Solidaridad.

En Tabasco se iniciaba el sexenio de Salvador Neme Castillo, se mantenía el supuesto de que el índice de alfabetización era del 4%, índice alcanzado por el Movimiento Estatal de Alfabetización (1983-1986), el rezago educativo en primaria era del 9%. Estos datos se

evidenciaron al emitirse los resultados del XI Censo de Población y Vivienda 1990 del estado de Tabasco.

Para 1990 Tabasco tenía una población de 1 501 744 personas, de las cuales 749 982 eran hombres y 751 762 mujeres. De esta población 109 406 personas mayores de 15 años eran analfabetas, ocupando las mujeres el mayor porcentaje, 80%, con 70 148. En cuanto al promedio de escolaridad del adulto tabasqueño mayor de 15 años era el 4o. grado de primaria.

Era obvio que, a pesar de haberse efectuado el Movimiento Estatal de Alfabetización, los índices se volvieron a inflar. Lo anterior se debió, entre otras cosas, a la falta de un seguimiento adecuado; se tuvo que aceptar que, dada la masificación de éste, la calidad educativa no fue cuidada, la alfabetización se convirtió en una alfabetización funcional al no implementarse proyectos de continuidad educativa.

En lo que respecta a la situación socioeconómica, se mantenía la incertidumbre. En el sexenio precedente, don Enrique González Pedrero había impulsado programas y proyectos integrales de desarrollo comunitario, tal fue la experiencia de los Centros Integradores.

Bajo este panorama se inició el proceso de Modernización de la Educación para Adultos. Lo primero que se hizo fue convocar a un Foro Estatal con el propósito de analizar a través de ponencias el sentir de adultos, asesores, promotores, estudiantes y población en general. En el rubro contenidos y métodos se recibieron 26 ponencias, éstas marcaban la pauta para tratar de planear, diseñar y elaborar un nuevo curriculum en el programa de Alfabetización y de la Educación Básica (nivel primaria) que en ese momento era prioritario.

El gobierno del estado, bajo acuerdos y compromisos, designó al INEA como la institución responsable de coordinar los trabajos referentes a la elaboración del material educativo regionalizado. Estas actividades se coordinarían con las oficinas centrales del propio INEA y con la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del gobierno del estado.

PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

La revisión y análisis de las ponencias aportaban elementos para proponer una opción pedagógica más apegada a la realidad de los adultos, éstas planteaban como urgente necesidad que los libros se escribieran de acuerdo con su lenguaje y que éstos contribuyeran en la resolución de sus problemas. Era evidente que dichas peticiones, de alguna manera, aludían a los objetivos del Programa para la Modernización de la Educación para Adultos. En este sentido fueron enviadas, con carácter preliminar, de la ciudad de México (INEA central) las bases teórico-metodológicas del nuevo programa de Alfabetización y de Educación Básica.

En la alfabetización, la innovación pedagógica consistió en proponer planes de estudios diferenciados para población rural, urbana e indígena, respectivamente. Asimismo, se establecía una diferencia entre el "analfabeto puro" y el "analfabeto funcional" (hasta aquí la alfabetización).

En la Educación Básica se propuso el nuevo Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos, éste se dividió en dos áreas:

- a) Área experimental, en la cual se articulan el español y las Matemáticas.
- b) Área de socialización, en la cual se articulan las cuatro vidas (familiar, comunitaria, laboral y nacional). Las dos áreas conformaban los Contenidos Mínimos Nacionales, y en el área de socialización se integrarían los Materiales Educativos Regionales.

Materiales regionales propuestos para su elaboración en delegaciones:

- 1 Lecturas.
- 2 Ecología Regional.
- 3 Geografía Regional.
- 4 Salud y Alimentación Regional.
- 5 Biografías de Personajes Estatales.
- 6 Leyes e Instituciones Estatales.
- 7 Historia Mínima Estatal.

El objetivo de la elaboración de este material era apoyar el área de Socialización; de forma que el aprendizaje de los adultos estuviera más acorde con su contexto y, por ende, con su realidad inmediata. Bajo este marco, en la Delegación Tabasco nos propusimos los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los adultos un material educativo de calidad.
- Que los contenidos educativos formaran parte de su entorno regional.
- Que los contenidos coadyuvaran en su aprendizaje, de tal forma que se fomentara el autodidactismo.
- Que los materiales educativos facilitaran a los asesores el proceso enseñanza-aprendizaje cuidando en este sentido lo didáctico.

Al nombrarme responsable directa de la elaboración de los materiales señalados, en el departamento a mi cargo se elaboró una propuesta operativa para iniciar tal proceso. La primera necesidad era obtener un diagnóstico que nos permitiera conocer las necesidades e intereses de los adultos. La estrategia implementada fueron talleres de intercambio de experiencias articulados en tres niveles:

NIVEL I. TALLERES CON ASESORES

En éstos, se abordaron seis aspectos fundamentales:

- a) Relación asesor-adulto,
- b) Método de enseñanza,
- c) Conocimiento, necesidades e interés por contenidos,
- d) Dosificación de contenidos,
- e) Planeación de asesorías,
- f) Formas de evaluación.

Con lo anterior, pretendíamos objetivizar y determinar la importancia de los contenidos en la práctica educativa y la apropiación que de éstos hacían los adultos. Por otro lado, era importante conocer la deficiencia que en el manejo de métodos y contenidos tuvieran los asesores como posible limitante para la realización de sus tareas.

NIVEL II. TALLERES CON ADULTOS

En estos talleres se presentaba a los adultos la propuesta pedagógica, en particular lo relacionado con los materiales regionales. Se obtenía a través de papelógrafos su opinión y, a partir de esto, se iba determinando cuales eran los contenidos de mayor interés para ellos.

NIVEL III. TALLERES DE ADULTOS Y ASESORES

En estos últimos talleres se retomaron las experiencias anteriores, las observaciones hechas por ambas figuras y las necesidades del contexto social. Se generaba una práctica entre el asesor y el adulto que les permitía confrontar su postura como educadores y educandos e ir interrelacionando los elementos que intervienen en un proceso educativo. Ahí mismo, se

sometieron los contenidos definidos a un proceso de evaluación que evidenciara la congruencia que éstos podían tener con la vida cotidiana del adulto y del mismo asesor y, de este modo, determinar entre ambos las adecuaciones o complementaciones que a los contenidos era preciso hacer.

Al concluir esta etapa se definió una Estructura Curricular para cada uno de los textos con carácter propositivo puesto que fueron enviados a las oficinas normativas para su aprobación. Después de varios meses y con ciertas modificaciones fueron remitidos a la delegación y se inició otra etapa llamada de concentración con especialistas en la materia, durante mi desempeño se elaboraron dos libros Lecturas de Tabasco e Historia mínima de Tabasco.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Si bien es cierto que el Nuevo Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) consideraba fines y objetivos específicos, así como principios relacionados con la Educación Permanente; los principios que guiaron nuestro quehacer educativo fueron los siguientes:

- a) Plantear una educación para la resolución de problemas, proporcionando a los adultos materiales de calidad.
- b) Proponer una educación de adultos de tipo formativo más que informativo, brindando al adulto la opción de estudiar por sí mismo y no para presentar un examen, dado que el material no era un libro de texto, sino un material de apoyo pedagógico, de recreación y reflexión.
- c) Fomentar el aprendizaje grupal como una de las formas de recrear el conocimiento.
- d) Hacer de la educación para adultos un proceso continuo y permanente.
- e) Proporcionar a los asesores mejores y mayores herramientas que contribuyeran en su práctica educativa con adultos.

CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: LOS ADULTOS

Los adultos-usuarios se inscriben en un contexto rural y semiurbano (considerándose también los del medio urbano). En 1990, la población adulta atendida oscilaba entre los 18 y 40 años de edad; cabe destacar que del 100% de esta población el 60% eran mujeres y el 40% hombres.

Puedo decir que la ocupación de la mujer era, básicamente, las labores del hogar, acompañado este trabajo con algunas actividades suplementarias propias como el cuidado de animales de traspatio, ayuda en la cosecha y labores artesanales. Los hombres se dedicaban principalmente a la agricultura y la ganadería.

Su vida cotidiana transcurre entre el trabajo y el descanso en sus viviendas y, en algunas ocasiones, para fiestas o reuniones de trabajo, se reúnen en el parque central. Otros motivos de unión los representan las asambleas ejidales, la religión, el deporte o la política.

La disparidad económica se agudiza en el medio rural, principalmente por la existencia de terratenientes, aunados a los problemas de tenencia de la tierra. En este sentido, la situación económica es de subsistencia, la cual se puede definir como una producción para el autoconsumo con una mínima parte de comercialización, y venta de mano de obra, lo cual les permite satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud y vestido.

Las condiciones del medio son otra limitante en la economía del campesino e indígena porque, en su mayoría, los suelos son pantanosos, inundables y serranías de difícil acceso por un relieve de pendientes pronunciadas; lo anterior ha llevado a la sobreexplotación del suelo y, por lo tanto, a un deterioro ecológico reforzado con la ganaderización de suelos agrícolas y la explotación del petróleo.

ASESORES

Los asesores eran jóvenes de entre 12 y 18 años, estudiantes de telesecundaria y escuelas comerciales. En 1990 se cuidaba que el asesor fuera de la misma comunidad del adulto, con el propósito de facilitar la relación entre el educando y el educador.

Económicamente dependían de su familia y la gratificación proporcionada por el instituto la consideraban algunos como un sueldo de maestro. Yo pienso que en verdad eran voluntarios dadas las tareas que realizaban. Algo importante de destacar es el hecho de que la mayoría eran mujeres.

DEFINICIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO. (RELACIÓN EDUCANDO-EDUCADOR)

El trabajo comunitario lo realizaba los fines de semana. Éste consistía en llevar a cabo reuniones de capacitación con asesores y promotores y las visitas domiciliarias a los adultos incorporados. Los puntos que más se sometían a revisión eran: planeación adecuada de asesorías, dosificación de contenidos, oportuna y adecuada distribución del material didáctico y aplicación adecuada de métodos de enseñanza.

La relación establecida entre el educando y el educador no era de horizontalidad; el esquema, aunque triste de aceptar, era una reproducción del esquema tradicional de educación.

En el proceso enseñanza aprendizaje se privilegiaba al libro como el único recurso didáctico posible, lo cual originó una serie de problemas de orden operativo y pedagógico. Cabe señalar en este sentido que la Planeación Educativa en el INEA se realizaba considerando exclusivamente categorías cuantitativas (a tantos adultos incorporados, tantos libros; a tantos adultos, tantos asesores incorporados).

En 1990, cuando se propuso el cambio de Modelo Pedagógico MPEPA por los libros PRIAD, se desencadenó una serie de conflictos que minimizaron el nuevo modelo. A la par del cambio del programa de estudio se propuso la creación de un nuevo esquema operativo (nuevas prometerías, nuevos asesores, nuevo personal institucional, etc.). No obstante, los tiempos y ritmos establecidos eran rebasados por la inoperabilidad del sistema.

La "Capacitación en Cascada" fue uno de los más serios tropiezos del MPEPA, así como la concreta inserción de los Materiales Regionales en el proceso educativo. Si bien estos materiales estaban programados para articularse en el área de socialización, pedagógicamente hablando nunca se estableció en el curriculum; cuándo y cómo hacerlo, por lo que los intentos por implementar el material regional se quedaron truncados.

Las asesorías por diversos factores eran intermitentes; se daban de dos a tres sesiones semanales con una hora de duración cada una. Éstas se llevaban a cabo en casa de los adultos, dado que la atención, en su mayoría, era individual.

ALCANCES

Los alcances pueden medirse en dos niveles: el nacional y el estatal. A nivel nacional, la Regionalización Educativa significó un avance en el proceso de la Modernización de la

Educación; sería atrevido de mi parte evaluar este nivel, dado que está sujeto a una serie de dimensiones contextuales que requieren, por lo tanto, de un análisis riguroso.

A nivel estatal, y en concreto en el INEA, Tabasco consideró que el trabajo realizado fue fructífero a pesar de sus detonantes. Fue la primera ocasión en que se elaboró material educativo regional especialmente para adultos. Lo anterior representó grandes avances de carácter cualitativo si consideramos que se partió de las necesidades e intereses de los adultos. De los materiales propuestos para su elaboración (7), se concluyeron dos y cinco quedaron en la etapa de revisión.

De las innovaciones pedagógicas destaca lo referente a la "operacionalidad" del asesor, figura crucial en el proceso educativo. En este orden de ideas, se formuló el programa de Formación para Agentes Operativos, el cual pretendía formar pedagógica y socialmente al asesor. Cuando se hablaba de lo formativo no nos referíamos solamente al conocimiento de un área respectiva, nos referíamos a todo el contexto cultural del adulto, ese contexto que todo educador debe conocer y asimilar a fin de no convertirse en una simple "máquina de impartir conocimientos".

Por otro lado, se hizo hincapié en la "evaluación cualitativa" de la educación, para esto se hizo una diferenciación entre cantidad y calidad, es decir, se estableció una evaluación por contraste. No se podía seguir trabajando sin tener libros a tiempo o exigir a un asesor el cumplimiento de las metas si las condiciones no estaban dadas. En este modelo de evaluación se planteó que el proceso de evaluación tenía que considerar como punto de partida el perfil de desempeño del asesor: guía y parámetro de medición. Asimismo, la evaluación tenía que ver, en primer lugar, hacia lo interno del proceso educativo, que significaba el balance de contenidos, los avances en el aprendizaje de los adultos y los métodos de enseñanza.

La evaluación tenía que dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente en el programa de educación básica, nivel primaria.

LIMITANTES

Una de las principales limitantes fue la escasez de recursos destinados a la elaboración de materiales regionales; esto agudizó los problemas derivados de la Regionalización Educativa.

La Modernización de la Educación implementada por Carlos Salinas de Gortari se refirió sólo a algunos aspectos formales, pues en el fondo seguían sin resolverse los problemas cruciales de la educación de adultos. Un ejemplo de ello fue el bajo presupuesto destinado al rubro de "elaboración de materiales regionales". Algunos de los factores que incidieron en forma determinante en la problemática educativa rebasaron con mucho a los referidos sólo a contenidos y métodos. Estos factores son el político, el económico, el cultural y lo relativo a la calidad y eficiencia terminal de la educación, los cuales se encuentran determinados en gran medida por la cuestión económica.

En este marco, la implementación del Nuevo Modelo de Educación Primaria para Adultos estuvo ligada a un plan globalizador de la educación para la producción. De tal forma que ésta respondiera, entre otras cosas, a la funcionalidad del sistema y no ciertamente a la ubicación del adulto como el principal foco de atención. Esta premisa sustenta el hecho de que los materiales educativos no contribuyeran a la resolución de sus problemas sino a formarlos académicamente para lograr un certificado y, de esta manera, legitimizar al estado. Los materiales regionales, en consecuencia, no se implementaron acordes a lo programado

en el Modelo de Educación Primaria, quedaron desarticulados del currículum y sólo sujetos a la iniciativa y creatividad de las delegaciones.

De 1990 a 1992 se cambió el sentido de los materiales regionales. Ante la carencia de una planeación educativa regional, se consideró que también los materiales podrían ser utilizados en el nivel secundaria o como simples lecturas complementarias. ¿Cuál fue el fin último de los materiales regionales? No lo sé. Lo citado es motivo de polémica y sujeto a debate hasta la fecha.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La Modernización Educativa no sólo depende de la discusión aislada de Métodos de enseñanza, revisión de contenidos; ni siquiera de colocar al educador como el generador e impulsor de la formación de una conciencia crítica. Debemos reconocer que el revés de la educación está determinado por el fracaso de un proyecto económico, y que la corrección de éste es imprescindible para que se beneficie a la mayoría. Mientras prevalezca la situación del país en lo económico y en lo político continuarán siendo válidas las relaciones: a mayor desigualdad económica menores posibilidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo; a mayor pobreza del entorno social menor nivel cultural y menores posibilidades de que la estancia en la escuela sea aprovechada, por lo que el nivel académico seguirá en declive. Valga lo anterior para sustentar el hecho de que la educación para adultos debe ser vista desde una óptica integral, es decir, no excluirla del sistema formal de educación. La alfabetización funcional es un reflejo de la falta de proyectos que fortalezcan la continuidad educativa, a lo que se auna la carencia de proyectos que incidan en un mejor ingreso familiar, los recursos destinados a la educación deben programarse de acuerdo con una demanda real; considero que la planeación educativa con un enfoque prospectivo debe ser modificada, dado que los problemas de migración y explosión demográfica evidencian de antemano que las estadísticas cambian de un día a otro; por compleja que resulte la planeación y la evaluación cualitativa, es menester, en estos momentos, definir categorías que sirvan para evaluar la calidad de la educación.

La centralización educativa es otro punto a resolver. ¿Cómo hablar de regionalización educativa si los programas siguen elaborándose en el centro?, es obvio que cada estado tiene sus propias características y que en cada región el adulto piensa y actúa diferente; las alternativas pedagógicas deben girar en este sentido si queremos realmente coadyuvar en la solución de problemas.

Una reflexión que vale la pena hacer en este foro es... ¿para qué educamos y cuál es el tipo de educación que necesitamos?, pero, sobre todo: ¿cuál es el tipo de formación que necesitamos los educadores de adultos? Tenemos la necesidad de un profundo cambio cualitativo en nuestra educación -¿por dónde empezar?-, tomemos uno, el de la educación del educador.

HAY QUE EVALUAR ASPECTOS COMO:

La presentación y contenido de trabajos específicos sobre algunos temas vistos en los materiales educativos. La participación en las sesiones grupales nos pueden indicar también el conocimiento adquirido y su grado de aplicación, así como la manera en que socializa el adulto con otros integrantes del grupo.

Es conveniente reunir pruebas de los cambios de conducta, constancia de destrezas o esfuerzos.

Buscar que la evaluación sirva también para reforzar lo aprendido. Como ejemplo: hay ocasiones en que el resultado de un problema x es incorrecto, sin embargo el planteamiento de solución, su procedimiento y metodología son los adecuados y es poco justo que se califique exclusivamente el resultado final cuando, ciertamente, el alumno está en vías de obtener el aprendizaje y puede verse desestimado.

Se deben incluir algunas lecturas de comprensión, también para estimular el aprendizaje.

Habría que establecer mecanismos de evaluación del currículo no sólo para el examinado, también es justo que los contenidos, formas de evaluación y el propio conductor del proceso sean evaluados por el alumno.

Para terminar, quisiera decir que es correcto el garantizar que los procesos de acreditación sean nítidos; empero, siempre hay que tener presente que la mayoría de los adultos que nos ocupan son marginales, con temores, resistentes al cambio y, por ser algunos de ellos de mayor edad, con problemas físicos; aún hay mucho que hacer, debernos abrir nuestra imaginación, reflexionar una y otra vez, jamás permitarnos pensar que todo lo realizado es perfecto porque dejaremos de hacer y provocaremos que pare la construcción de la educación para adultos.

Una experiencia autogestionaria de educación de adultos de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata Teresa Mercedes H.

La Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (uprez) es una organización social que nació en 1987, que lucha y se organiza por mejores condiciones de vida para la población y por democracia en la sociedad. Tiene como área de influencia el D.F., el Estado de México y, últimamente, Oaxaca y Tlaxcala.

Uno de los sectores que la UPREZ atiende es el educativo. Desde hace 4 años un grupo de escuelas de diferentes niveles decidieron unirse para formar lo que hoy llamamos el sector educativo de la UPREZ (S.E.) que esta formado por escuelas preescolares, primarias, secundarias, preparatorias, cebetis y centros de educación para adultos.

En el S.E. de nuestra organización participan y se coordinan mas de 30 escuelas del Estado de México; día a día, con el trabajo cotidiano, con la sistematización de nuestra experiencia y con la preparación que procuramos obtener, vamos construyendo nuestro proyecto educativo. En el tiempo de vida que llevamos hemos gestionado en las instancias correspondientes el reconocimiento, la construcción y el equipamiento de nuestras escuelas, laboratorios, bibliotecas, áreas deportivas, etc. Así como el reconocimiento y pago a los profesores y directivos que proponemos.

En el nivel de educación de adultos, nueve centros de ocho municipios del Estado de México pertenecemos a dicho sector, son 45 los grupos que atendemos entre alfabetización, primaria, secundaria, preparatoria y capacitación para el trabajo.

Dichos centros han nacido y crecido en diferentes circunstancias, de manera general podríamos decir que algunos centros se incorporaron al S.E. y que otros han sido creados expresamente como proyectos del mismo.

De entrada es importante mencionar que nuestros centros se encuentran inmersos administrativamente en los esquemas formales existentes, dentro de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECYBS) del Estado de México como Centros de Educación para los adultos: CEPLAS.

La relación que establecemos con dicha secretaría a través de las supervisiones escolares es únicamente a nivel administrativo, ya que hemos podido observar el desconocimiento, la desatención y el poco interés que hay de parte de las autoridades educativas estatales para con la educación de adultos.

LA SECYBS Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

A pesar de ser nuestros centros parte del subsistema educativo oficial, cuando hemos acudido a la SECYBS recibimos discursos que en la práctica resultan falsos, pues pretenden abatir el rezago educativo negando recursos y limitando el crecimiento de las escuelas.

La política educativa del Estado para con la educación de los adultos es inconsecuente con lo establecido a nivel nacional e internacional: "Compete a la federación, los estados y los municipios: promover, establecer, organizar y sostener servicios permanentes de educación para adultos". La Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de los Adultos en París en 1985 declara: "Hoy más que nunca, el reconocimiento del derecho de aprender constituye un desarrollo capital para la humanidad"² y éste se observa "en el derecho de saber leer y escribir, en el derecho de tener acceso a los recursos educativos", entre otros.

También declara que "el derecho de aprender no es un lujo cultural que se pueda aplazar; ni una etapa posterior a la satisfacción de las necesidades básicas".³

A pesar de lo anterior el Secretario de Educación del Estado de México nos ha manifestado que es necesario priorizar y optimizar recursos, atender la educación básica y, por lo tanto, no puede apoyarnos reconociendo, con recursos estatales, un grupo más de educación de adultos, pues quien tiene el deber de hacerlo es el INEA.

De más estaría abundar en este foro sobre las condiciones tan difíciles en las que desarrollan su labor educativa los asesores del INEA, tan contradictorio resulta que quienes son los directamente responsables de la alfabetización y la educación básica de los adultos en nuestro país son quienes tienen menor acceso a los recursos; la estructura del INEA forma el escalón más numeroso con los asesores, pero invertido el triángulo, pues son ellos quienes menor retribución perciben. Una vez más la iniquidad social se ejemplifica.

Ahora bien, ¿qué implica para un centro de educación de adultos pertenecer a una organización social y cómo se relaciona con ella, si es que lo hace?, ¿cómo desarrolla su labor educativa y hacia dónde se encamina ésta?

El S.E. de la UPREZ ha tenido que enfrentarse a muchos retos, uno de ellos, fundamental en su labor, ha sido cómo establecer la relación escuela-comunidad, cómo hacer que las escuelas no sean espacios apartados de los acontecimientos, de las necesidades, de la organización de las comunidades en las que se encuentran.

En los municipios donde el desarrollo de la organización ha tenido un avance significativo, hablaríamos de que aun cuando los compañeros y compañeras no asistan al centro de educación de adultos estos aprenden, se coordinan internamente en sectores: jóvenes, servicios, abasto, salud, electoral, comerciantes, vivienda. En ellos se organizan pláticas, capacitación, cursos, intercambios, las personas aprenden a conocer sus derechos, a defenderlos, aprenden a luchar por un bien común, colectivo, se animan a expresar sus ideas, sus inquietudes, sus críticas, adquieren día a día mayores responsabilidades y

compromisos, avanzan y algunos, después, coordinan brigadas, comisiones, aunque nunca reciban un certificado o un diploma; es innegable el desarrollo de capacidades y aptitudes que obtienen.

Por otro lado, hay compañeros que deciden ingresar a los CEPLAS de su comunidad, entonces encuentran una escuela en la que no sólo se asiste a clases, sino que se observan las necesidades que existen, se organizan y con la compañía de los maestros las gestionan, desde tener un terreno propio, construir la escuela, tener bancas, conseguir maquinaria y herramientas. Los alumnos hacen la promoción para los nuevos ciclos, convencen a sus familiares o vecinos de que se inscriban al centro.

IMPACTO SOCIAL DE LOS GRUPOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO

La sola atención a grupos marginados que no concluyeron su primaria, secundaria, preparatoria, los que requieren certificado para trabajar, los expulsados de las escuelas formales, los que extraviaron sus documentos, los analfabetos, implica ya una búsqueda de bienestar. Hacer uso de las instalaciones educativas en los espacios y tiempos en los que no son utilizadas es efficientar el uso de infraestructura y recursos.

El generar nuevos espacios educativos significa el beneficio para generaciones de estudiantes. La consecución de mobiliario, construcciones, equipo escolar, significa la recuperación de capital social que el gobierno tiene en sus manos. Gestionar y conseguir plazas, aunque no de salario decoroso, ofrece empleo y uso de recursos intelectuales para el beneficio social. El empeño de continuar el trabajo con los adultos, aun cuando esto implique un trabajo sacrificado económicamente, significa crear y promover verdadera solidaridad y compromiso con los educandos.

El ambiente en el que han sido creados los grupos aludidos es el autogestionario; responde a necesidades reales y sus integrantes son protagonistas del proceso educativo, se involucran desde la creación del grupo hasta la resolución de cada problema que aqueja a la colectividad, a su escuela. Se involucran, además, en actos solidarios con causas populares como campañas de apoyo a los indígenas de Chiapas, de apoyo a otras escuelas, a la observación en procesos electorales, etcétera.

Nos parece que un fenómeno interesante en educación de adultos son las interrelaciones entre los educandos, lazos de enseñanza-aprendizaje, de convivencia entre personas que pueden tener una diferencia de edades de 2, 5, 20 años, con ocupaciones y situaciones personales igual de diversas; pareciera que poco los une, sin embargo, el deseo de superarse, de aprender, demuestra que existe en ellos un potencial vasto para el intercambio de saberes.

Hemos priorizado la gestoría, la infraestructura, el reconocimiento de grupos, y, por tanto, de plazas para profesores. Poco hemos hecho por la construcción de una concepción y línea pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de los adultos, por la formación de profesores.

Sin embargo, procuramos dar y recuperar la palabra en el adulto, partimos no de lo que el adulto desconoce, sino del caudal de conocimientos que ha acumulado, de experiencias, de vivencias; queremos que nuestros educandos encuentren un espacio agradable, que lo hagan suyo en el proceso de participación y depositen en él lo que deseen aportar.

Nuestro reto es incidir en el cambio de la política educativa con los adultos para que se canalicen más recursos; para que los asesores se capaciten y adquieran la situación de profesores, se sindicalicen y obtengan derechos laborales; para que la educación de adultos

tenga tanta importancia como la educación básica; pero, ante todo, nuestro reto es definir la estrategia pedagógica que haga presente la ciencia, la cultura, técnica y tecnología en los grupos; que promueva el desarrollo intelectual en la perspectiva de la construcción social de transformaciones, que además permita el acceso al empleo y a otros niveles educativos. Por el derecho al trabajo, la educación y la cultura UPREZ

NOTAS

1 Ley Nacional de educación para adultos. Diario Oficial 31 de diciembre de 1975.

2 Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de los Adultos.

3 Ibid., Informe final.

Vivienda y educación, alternativa social Unión Popular Revolucionaria

Emiliano Zapata

El pueblo de México a lo largo de su historia y sus luchas ha construido un país de leyes y derechos. La garantía de una vida digna con paz y justicia social, el derecho a una vivienda digna, al trabajo bien remunerado, a la alimentación nutritiva, a la salud y a la educación con calidad, han sido y son el propósito principal de todos y cada uno de los mexicanos que construimos nuestra identidad como nación.

Tener una vivienda digna y decorosa es un derecho constitucional, y además una condición evidente para lograr que la vida de cada mexicano sea mejor. La vivienda es el primer espacio concreto donde se desenvuelve y reproduce la vida de una familia, se convierte en morada, es el lugar donde se va formando el carácter, las aspiraciones, el sentido de la vida de nuestros hijos; es el lugar donde se crean, transforman y se reproducen valores, de ahí que la vivienda no es sólo un espacio chico o grande de cuatro paredes con piso y techo, sino que se transforma en una de las de las claves del bienestar familiar y social.

En nuestro país se han venido presentando desequilibrios en su desarrollo regional, producto de un capitalismo concentrador y anárquico, dirigido por intereses colonialistas en el pasado, e imperialistas actualmente, fenómeno que se manifiesta territorialmente por la existencia de regiones completamente atrasadas dignas de representantes del siglo XVII y otras con un desarrollo del primer mundo, estas últimas, por su ubicación y características funcionales, resultan puntos claves en la economía y desarrollo nacional. En este proceso de desarrollo desigual aparecen las grandes ciudades concentradoras de población y riqueza, pero a la vez generadoras de miseria y marginalidad social.

El Distrito Federal junto con el Estado de México han sido los territorios más afectados, pues fueron escogidos por el gran capital como centro de operaciones, ya que había un mercado importante y geográficamente era estratégico para el control del mercado interno, hecho que convirtió al valle de México en un polo de atracción poblacional y entre otras, una de las causas de la migración de la población campesina.

Los grandes flujos migratorios que han dado lugar a lo que actualmente es una de las zonas metropolitanas más grandes del mundo, y que evidentemente se aprecia su tendencia a crecer aún más y a seguir convirtiendo a las zonas conurbadas en extensos dormitorios donde sus pobladores, por llamarlos de alguna manera, tienen que salir a tempranas horas y

recorrer distancias enormes para llegar a los centros de explotación de fuerza de trabajo, mejor conocidos en la actualidad como centros de trabajo, e invertir tiempo hasta de dos horas para la transportación, lo que merma el tiempo que podrían destinar a la recreación y educación, aspectos que conjuntamente con un nivel de ingreso económicamente aceptable, podrían influir para tener un nivel de vida digno.

Del crecimiento de las zonas aledañas del Distrito Federal y de los municipios del Estado de México, no es necesario dar extensas referencias, ya que si hemos transitado alguna vez con los ojos abiertos, no importa del medio de transporte (micro, coche, limosina o avioneta), apreciamos a simple vista (no es necesario tener la aguda percepción y sensibilidad social del científico social) la gran problemática que vivimos, desde la urbanización hasta la regularización de la tenencia de la tierra, la vivienda misma y los servicios que conlleva, los usos y desusos del suelo urbano, los servicios de los gobernantes a los ciudadanos y la manera y celeridad de otorgarlos y de no otorgarlos claro está.

En la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata, UPREZ, nos hemos visto en la necesidad de plantearnos la búsqueda de nuevas y diversas alternativas de vivienda que contemplen un desarrollo urbano alternativo, integral y planificado desde un marco técnico científico, ecológico, sociológico, histórico y, también, desde un punto de vista legal; pero además, con una participación activa, democrática y autogestiva de los mismos colonos. Desde hace años hemos venido realizando diversas gestiones ante los organismos gubernamentales para comprar predios y obtener créditos con los cuales se han beneficiado familias de escasos recursos (hablamos de trabajadores asalariados y no asalariados) que no tienen vivienda y que vienen resistiendo los estragos de la política gubernamental.

En ese sentido, en la UPREZ pensamos que nuestra forma de pensar debe ir más allá de las demandas inmediatas, donde prevalezca no sólo como único interés la vivienda o las cuestiones materiales, sino mejorar aspectos de concepción de la vida, del mundo y nuestra actitud ante ellos, nuestras actitudes y relaciones ante y con las comunidades y nuestra participación y forma de resolver la problemática social; es decir, creamos nuestras alternativas a futuro, para beneficio de la población. Es importante desarrollar, no en proyectos de vivienda, sino proyectos de vida.

En respuesta, a estas necesidades, la construcción y proyectos de vida, la necesidad de coordinación de los diferentes proyectos, la necesidad de discutir y planear la lucha, la UPREZ como organización se da a la tarea de buscar y de construir un espacio propio de coordinación y discusión para el sector vivienda, y de allí que surja el Taller de Vivienda de la UPREZ, y a partir de ahí nos hemos dado cuenta que no sólo es un espacio de coordinación y discusión, sino un terreno amplio para la capacitación y formación de sujetos que en un momento dado son los que enfrentan las gestiones y negociaciones con las instancias gubernamentales y son también, los mismos sujetos que enfrentan la cruel realidad de crear organización entre sus mismos compañeros, junto con ellos Hemos tenido que abrir los espacios necesarios para ir educándonos de manera no formal, a través de talleres de asesorías en el aspecto jurídico, técnico, contable, de archivo, de salud, de alfabetización, lo que ha permitido en la realidad que, sin ser ingenieros, abogados, contadores, doctores o maestros, tengamos los mínimos elementos teóricos para fortalecer y reforzar nuestra práctica diaria.

La capacitación que vamos adquiriendo, se vuelve en realidad una dialéctica, ya que los asesorados a su vez nos convertimos en capacitadores, pues es, una obligación que los conocimientos empíricos y teóricos que vamos adquiriendo se traduzcan a su vez en

instancias reproductoras de conocimientos en cada una de nuestras bases. Así, encontramos hoy mujeres y hombres que por su necesidad han tenido que iniciar de cero, desde aprender a leer y escribir hasta adquirir conocimientos técnicos que le permiten saber cuál será la mejor ubicación y orientación de nuestras viviendas, el terreno propicio, la introducción de los servicios, reglamentar de acuerdo con las leyes vigentes la vida y orden de nuestros proyectos, así como la defensa de nuestros intereses colectivos y derechos individuales, los esquemas de los fideicomisos de vivienda, dotarnos de elementos que permitan salir menos afectados con base en dicha normas y reformular propuestas de crédito de pagos, asesorarnos en la clasificación de documentos y llenado de formatos, gestionar la documentación necesaria con las instituciones de gobierno, conocer paso a paso cada trámite y su mejor respuesta tratando de evitar el tortuguismo y burocracia existentes. En el aspecto salud, que para las obras se hace necesario tener los mínimos elementos de primeros auxilios, y para las colonias ya asentadas cuestiones de nutrición, atención médica, atención psicológica y educación elemental.

En todo esto, en los procesos sociales, querámoslo o no, se da una educación no formal, y muchas de las veces es tan informal que ni los propios compañeros aceptamos nuestra poca o mucha capacidad para enfrentar los problemas y sus soluciones, y esto es un problema de concepción y parte de la solución está en muchos de nosotros. Pero en ocasiones, cuando nos presentamos ante los funcionarios solicitando apoyos para un mejor desarrollo de nuestras comisiones jurídicas, técnicas, de archivo, de finanzas, de derechos humanos, de honor y justicia, de ecología, de salud, etc., ellos, los burócratas de profesión, nos tratan de intimidar, preguntándonos si somos ingenieros, arquitectos, abogados, maestros o doctores, y en no pocas ocasiones nos causaba cierto temor, pero lo que ha aumentado nuestra seguridad es el respaldo de nuestros compañeros y el comportamiento de nuestra organización, el reconocimiento del pueblo, que cada día más se incorpora a la organización a través de los proyectos de vida y lucha con nosotros en el Distrito Federal, en el Estado de México, en el estado de Tlaxcala, en el estado de Oaxaca.

Creemos que si hubiera un mayor apoyo y reconocimiento a este tipo de capacitaciones podrían superarse muchas deficiencias además que se entenderían aún más las posibilidades de efectivamente especializar a "profesionales populares".

Queremos agradecer el apoyo de gentes que han creído en la apropiación de los conocimientos en manos del pueblo, si no fuera por estos profesionistas, no sería posible nuestra incipiente experiencia.

Y por último, como dijera Jesús Reyes Heróles: "El maestro tiene que ser portador de futuro, para convertir a sus alumnos en protagonistas. Tiene que buscar y volver a buscar, experimentar y volver a experimentar. Ésta es su tarea. Y en la práctica no se hace en su totalidad".

Atentamente

"Zapata Vive..."

NOTAS

1 Norma Rottier. Movimientos sociales, educación popular y trabajo social. Lima, Perú, Acción Crítica. CELATS, 1986, p. 22.

2 Idem.

3 Marco Raúl Mejía Educador colombiano, investigador del CINEP, Bogotá, Colombia. Las tareas de la refundamentación: La Educación Popular Hoy.

Educación para la democracia y la participación ciudadana

*Luis Gerardo Cisneros Zárate, Emilia s Rodríguez,
Leticia Camacho Viveros*

Este trabajo trata de rescatar la experiencia y las perspectivas que realizamos desde un ámbito escolarizado a nivel secundaria en el Valle de Chalco.

Entendiendo que la educación no sólo se da de manera formal, sino desde la propia comunidad y la familia, de igual manera pretendemos que la democracia, como valor, se enseñe en la práctica cotidiana y no en el discurso trillado y formal que tanto predicen en las instituciones oficiales y gubernamentales. Siendo consecuentes con la Ley Federal de Educación, aportamos elementos que se encaminan a una vivencia real de la democracia en la sociedad civil.

ANTECEDENTES

El modelo educativo que estamos construyendo en el Valle de Chalco, desde un ámbito escolarizado, pretende ligarse con la educación no escolarizada; propone nuevas relaciones entre alumnos, maestros y padres de familia. Nuestra labor como docentes se bifurca en dos vertientes: por un lado, trabajo académico por las mañanas y, por otro, trabajo comunitario por las tardes, a través de los diferentes proyectos que buscan formar instancias de participación democrática en y desde la comunidad.

Abasto, alimentación, baños secos, comunicación, salud, educación, deportes, mantenimiento, eventos, talleres. En ellos participamos maestros, alumnos y, en algunos casos, padres de familia.

Haciendo un balance de nuestra experiencia de tres años contestamos dos preguntas:

¿Qué aportamos maestros, alumnos y padres de familia? ¿Qué aprendemos los que estamos involucrados en el proceso?

COMO PROFESORES APORTAMOS:

- a) Fundamentos teórico-prácticos de acuerdo con nuestro perfil profesional (una característica de la planta docente es que no somos profesores normalistas).
- b) Filosofía sobre la proyección comunitaria.
- c) Estilo de trabajo (enseñanza no verbal).
- d) Valores.
- e) Las experiencias negativas de un proceso educativo tradicional. O Formas de participación democrática. Qué aprendemos los maestros:
 - a) A conformar un grupo democrático.
 - b) El manejo financiero del proyecto junto con padres de familia y alumnos.
 - c) Crítica prepositiva de las normas establecidas por las instituciones educativas, oficiales y no oficiales.
 - d) A suplir la autoridad por otras formas de comunicación con los jóvenes.
 - e) A valorar al alumno respetando sus ideas.
 - f) A conocer la realidad de vida de los jóvenes y sus familias.
 - g) Conocimientos operativos y técnicos propios de cada uno de los proyectos.

QUÉ APORTAN LOS ALUMNOS:

- a) Tiempo, dedicación y entusiasmo.
- b) Conocimiento real de su comunidad. Qué aprenden:
 - a) A hacerse responsables y a trabajar en equipo.
 - b) Una nueva relación entre padres e hijos y maestros y alumnos.
 - c) A interesarse por la información de los distintos medios de comunicación.
 - d) A reportear en su comunidad para luego elaborar un elemento de difusión (cassette).
 - e) A desarrollar capacidades de expresión, autoestima y confianza ante otros grupos.
 - f) A formar grupos de participación democrática.
 - g) Rescate de tradiciones y reconstrucción de su historia a través de la tradición oral.
 - h) A organizarse de manera democrática y a participar en las diversas actividades propias del taller.
 - i) A relacionarse y tener contacto en otra dimensión con la gente de su comunidad.

QUÉ APORTAN LOS PADRES DE FAMILIA:

- a) Participación en la parte normativa escolar.
- b) Involucramiento en el proceso educativo de sus hijos.
- c) Intervención en eventos escolares festivos.
- d) Participación en el manejo financiero de los distintos proyectos.
- e) Conocimientos de su entorno social.

QUÉ APRENDEN:

- a) A convivir con sus hijos y con los maestros en el ámbito escolar.
- b) A participar en instancias democráticas que permiten convivir en grupo y expresar sus inquietudes y necesidades.
- c) A tener una visión diferente sobre la educación.

AVANCES

1. Mayor responsabilidad de los alumnos tanto en lo académico como en lo comunitario.
2. Corresponsabilidad del aprendizaje por cuenta propia entre padres, alumnos y maestros,
3. Involucramiento de los padres para participar en los problemas de su comunidad.
4. Elaboración de un cassette con información tanto a nivel internacional, nacional, y particularmente del Valle de Chalco.
5. Grupo de mujeres en el que se reflexiona el papel de la mujer en los distintos ámbitos en los que se desarrolla.
6. Contacto directo individual que se tiene con las familias de los alumnos.
7. Participación de los padres en algunos proyectos comunitarios.
8. Ayuda de alumno a alumno de otras escuelas del Valle.

LIMITACIONES

1. Aún no se encuentra una estrategia de involucramiento en el trabajo con la comunidad.
2. Desintegración familiar, que impide la comunicación más activa de los adultos.
3. Escaso tiempo de dedicación a las tareas escolares por parte de los padres.

PERSPECTIVAS A MEDIANO PLAZO

1. Impulsar todo tipo de actividades que apoyen y promuevan el trabajo de los distintos proyectos.
2. Que los padres participen de manera más activa en la grabación del cassette.
3. Establecer un diálogo con las familias con las que tenemos un contacto permanente para conocer opiniones, analizar diferentes temáticas y, con ello, buscar soluciones afines.
4. Intentar formas de organización comunitaria a partir de lo que las familias propangan para solucionar problemas concretos.
5. Conformar un equipo de promotores comunitarios de alumnos y padres de familia que, conscientes de su realidad, se comprometan en acciones transformadoras.

PERSPECTIVAS A LARGO PLAZO

1. Que la escuela sea sensible para cambiar las estrategias de trabajo de acuerdo con las necesidades de la comunidad.
2. Reproducir los aspectos positivos del modelo en otras instancias educativas y comunitarias.
3. Que las familias del Valle de Chalco se apropien de los proyectos como herramientas de solución alternativa de sus problemas afines.

Educación para la democracia y la participación ciudadana

*Neptalí Monterroso Salvatierra, Nancy Martínez Serrano,
Carlos Simón Martínez Ávila y José Filiberto Herrera Curiel*

En estos tiempos de transición, en los que se está configurando un modelo de desarrollo para el país/diferente al que creció en las décadas posteriores a la Revolución Mexicana, ha surgido el cuestionamiento a múltiples paradigmas del pasado: el proteccionismo a un mercado interno, el subsidio y la inversión pública en muy diversas ramas de la producción, la función protectora de Estado, y su contraparte, una sociedad receptora, crédula, esperanzada en que los beneficios le irían llegando.

En sustitución de ese marco general de realidades que haie tiempo dejó de ofrecer un porvenir de desarrollo para las grandes mayoría (si alguna vez lo tuvo realmente), se perfila un modelo económico con apertura de fronteras para un mercado más global, se suprime la inversión pública en áreas de producción que no son estratégicas, se promueve la inversión privada, incluida la internacional, se coloca dentro de las reglas del juego a la "competitividad".

Este nuevo orden económico avanza hacia todos los ángulos de la vida nacional y en la marcha de su implantación se erige como una necesidad para alcanzar su propio consenso, la promesa de un porvenir con mayor prosperidad para todos. Pero con la natural suspicacia que la historia nos ha enseñado, es inevitable preguntarse sobre el destino de los más desprotegidos. Es decir aquellos que tienen menos posibilidades de competir en un mercado de trabajo cada vez más selectivo, los que no saben leer escribir, los que no tienen concluida su educación básica o los que teniendo cierto grado académico sufren las consecuencias de la falla de un puesto de trabajo y en el caso de los asalariados también su futuro está sujeto irremediamente al "vaivén" de oferta y la demanda.

En estas circunstancias, ¿qué perspectivas ofrece el neoliberalismo social y la globalización de la economía a las mayorías de nuestro país? La tendencia evidente es el crecimiento de la pobreza.

Sin embargo, es preciso decir que el futuro no está exclusivamente en manos de quienes toman las decisiones en el gobierno, tampoco está sólo en los grupos de poder económico nacionales e internacionales; mucho tendrán que decir al respecto los pueblos, la acción de la sociedad civil que también es protagonista de la historia.

En ese marco, la educación tiene un papel que jugar; de manera específica, la educación para adultos puede tener una función de apoyo hacia aquellos sectores sociales más desprotegidos. La presente ponencia se sitúa en esa perspectiva y constituye una aportación para reflexionar, dialogar y sobre todo actuar en favor de un proyecto educativo por la democracia y la construcción de un orden social más justo.

ACCIÓN EDUCATIVA NO CONVENCIONAL

Indudablemente, la población más desfavorecida de este país se encuentra mayoritariamente en los sectores rurales y el no formal de la economía. Para la atención educativa a estos sectores resulta fundamental partir de la demanda social latente en esta población. El significado de esta idea consiste en lo siguiente: la demanda social no se refiere ni a lo que el modelo económico en marcha ha determinado, ni a lo que la política gubernamental pretende delinear, sino en esencia a lo que esta población configura en su lucha por la vida. Esto es, porque de manera clara el aparato industrial sólo incorporará a una minoría de las personas que habitan en la "informalidad". En general puede observarse cómo las modernizaciones tecnológicas implican un virtual desplazamiento de mano de obra, generando con ello el desempleo que alimenta al sector informal... Por lo que se refiere al sector rural de bajos recursos, la tendencia más dramática es a desaparecer o continuar su ancestral e histórico empobrecimiento.

Para las personas que habitan en estos sectores su prioridad está en obtener los medios de vida, por lo que les resulta muy difícil participar en procesos educativos largos. La posibilidad más adecuada para ellos es participar en actividades formativas cuyo aporte tenga aplicación inmediata. En ambos casos, de manera muy amplia, pueden observarse tendencias en las que se ubica el fundamento para acciones educativas no convencionales, pero con la importante cualidad de estar más cerca de la forma de vida de estos grupos de población, es decir, de su demanda social. Las tendencias son:

- La población ubicada en el sector informal, a pesar de vivir un alto déficit en su formación escolar, desarrolla como producto de su relación con la sociedad, valiosos aprendizajes y experiencias, a partir de los cuales crea y recrea su cultura. El avance de esos conocimientos lleva consigo, como en la educación escolar, la necesidad de una "acreditación"; sólo que a diferencia de aquélla, ésta se realiza de manera inexorable en el enfrentamiento cotidiano de la vida.
- Esa población ha tomado en sus manos la responsabilidad de su reproducción social y económica abriendo sus propios espacios para obtener trabajo, vivienda, alimentación, salud, diversión, etc. Todo esto de acuerdo al modelo de desarrollo que configuran implícitamente en su existencia.
- En el sector rural, lo generalizado y visible para los grupos minifundistas, temporaleros, comuneros, etc., es la migración y, en gran medida, constituyen el flujo que ensancha en las grandes ciudades al sector informal de la economía. En tales circunstancias, se hace

necesario desarrollar estrategias diversificadas conforme a situaciones particulares, que preparen lo mejor posible para lo que es inevitable: la migración. Sin embargo, para quienes tienen la decisión de permanecer y defender su vida comunitaria, puede descubrirse en los esfuerzos que realizan para la sobrevivencia, las mejores pistas para establecer apoyos educativos que favorezcan tales esfuerzos.

Con la claridad de que la educación no es por sí misma determinante para modificar la condición socioeconómica de un pueblo, se reconoce su contribución cuando aporta herramientas manuales e intelectuales que permiten a una persona y a un grupo social emprender iniciativas transformadoras. En ese sentido, para atender educativamente la demanda social de estos sectores se requiere aceptar lo diverso y actuar con criterios muy flexibles en los siguientes aspectos:

LAS FUENTES DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS

Los contenidos en una opción educativa convencional se presentan conforme a una curricula preestablecida, generalmente a través de libros de texto, material didáctico o en conocimientos que el educador aporta. Aquí, el contenido educativo se genera fundamentalmente a partir de la experiencia de un trabajador, del aprendizaje acumulado por una familia o del bagaje de conocimientos que tiene una organización social. Esos contenidos alcanzan su posibilidad educadora al compartirse con otras personas, otras familias u otras organizaciones sociales. Desde luego, esto no excluye la posibilidad de alimentar los contenidos educativos con el apoyo del sistema convencional de educación.

MODALIDADES EDUCATIVAS

- Encuentros entre organizaciones sociales para realizar una comunicación e intercambio que permita el aprendizaje mutuo y la concertación de acciones.
- Difusión de experiencias en aspectos productivos, luchas reivindicativas, gestiones ante instancias de gobierno, etcétera.
- Visitas al entorno de acción que tienen organizaciones sociales o grupos productivos con experiencias exitosas.

MÉTODO PEDAGÓGICO

- Esencialmente el método más adecuado es el dialogizante, lo que significa una relación solidaria de intercambio en el que todos los participantes cumplen los papeles de educadores y educandos, al compartir lo que saben y al aprender de lo que los demás aportan.

EVALUACIÓN

- La actividad de evaluación tiene que realizarse principalmente por los protagonistas de las tareas educativas: promotores y población participante.

SOBRE EL ÁMBITO CONVENCIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS

Para fines de esta ponencia, ubicamos en la educación convencional para adultos a la educación básica y a la alfabetización que se imparte de manera abierta y semiescolarizada. Legalmente, el gobierno federal tiene el mandato de proporcionar a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos el servicio educativo en este ámbito.

En el contexto de la globalización económica, la atención educativa a la población con rezago escolar (y en otros aspectos en donde también existen rezagos), debe adquirir un

rango de urgencia social con un servicio de calidad y amplio apoyo. Para llevar a los hechos esta legítima aspiración resulta indispensable, entre otras circunstancias, referirse a lo siguiente:

- Sobre los principios que sustentan la educación para adultos. Se tienen como principios fundamentales el autodidactismo y la participación social, pero estas categorías tienen sus posibilidades y sus límites: El autodidactismo, como la capacidad de aprender por sí mismo, es una cualidad que se desarrolla y en términos generales requiere de un buen educador que la impulse, sobre todo con las personas que inician su formación escolar; la participación social en la tarea educativa necesita reciprocidad, el gobierno no puede compartir responsabilidad sin compartir recursos que estimulen realmente a los asesores y promotores voluntarios. Lo que hoy existe en gratificaciones económicas para estas figuras no refleja una responsabilidad compartida.

- Sobre el aspecto pedagógico. La alfabetización y la educación básica deben responder, tanto a las necesidades nacionales como a las características y necesidades regionales. Por ello no es posible mantener contenidos educativos acreditables de carácter único para todo el país. Se requiere elaborar un plan de estudios que combine lo nacional y lo regional, pero no como una suma a lo que actualmente se tiene, sino como una articulación complementaria y útil para la vida laboral, familiar, comunitaria y de continuidad educativa. La evaluación tiene que adoptar procedimientos más abiertos y flexibles, que incluso para ser consecuentes con la promoción del autodidactismo, utilicen también la autoevaluación.

- Sobre la organización. Para cumplir con la tarea educadora se requiere, esencialmente, una organización institucional de equipos de promoción socioeducativa que operen en forma de red en los ámbitos municipal, estatal y nacional, equipos con capacidad de difusión, bien preparados para organizar los servicios, capacitar al personal voluntario y, desde luego, con personal bien remunerado. Esta organización reticular sustituiría al actual apartado vertical, centralizador, desarticulado, que le da mayor peso a lo administrativo y descuida lo pedagógico. En el área normativa de la organización institucional, se requiere la existencia de un Consejo Técnico con la participación de especialistas en educación para adultos, los cuales tendrían la función de configurar y asesorar la marcha de un Proyecto Nacional para la Educación de los Adultos.

En términos generales, la atención educativa convencional requiere una profunda transformación, sólo así se podrá atender como urgencia social al rezago educativo. De lo contrario se continuará combinando una política de metas cuantitativas con una operación simulada de cumplimientos.

La atención educativa a la población más desfavorecida de este país requiere combinar la oferta de educación convencional con un servicio educativo no convencional que surja de la visión, la dinámica y la lucha por la vida que esta población enfrenta todos los días.

Plenaria

Amanera de cierre y a fin de extraer algunas conclusiones del Foro, se realizó una reunión plenaria en el Auditorio Lauro Aguirre de la UPN, después del trabajo de las mesas temáticas, el cual contó con la participación de 273 compañeros. En esta plenaria se virtieron los aspectos sustantivos de cada mesa temática y, posteriormente, se abrió la discusión en

torno a distintas demandas y propuestas que los y las participantes consideraron relevantes para ser retomados por el Foro.

De manera general, entre los y las asistentes había una opinión común respecto a la pertinencia de haber realizado este Foro, esto quedó demostrado por su presencia, por el interés en conocer y difundir sus experiencias, por debatir el futuro de la educación de la población adulta en el país, etc. De igual manera, coincidieron en que este Foro era tan sólo un punto de partida y demandaron la urgente necesidad de continuar desarrollando alternativas que se adecúen a las nuevas realidades que vive México y respondan a las imponderables necesidades de la población con fuertes rezagos educativos.

De manera particular, entre las propuestas planteadas en la plenaria, existen aquellas de carácter sustantivo que tendrían que desarrollarse.

Un programa de capacitación campesina, ¿a experiencia reciente del inca Rural y su perspectiva

Jorge Peart Mijangos

Juan García

Abordar estos temas en un Foro de esta naturaleza nos permite reflexionar sobre las diferentes actividades que desarrollamos, así como establecer las líneas que permitan realizar de manera eficiente las tareas que nos hemos planteado realizar.

En el presente trabajo señalaremos la importancia de la capacitación campesina como una de las expresiones de la educación y cómo, en su desarrollo e instrumentación, presenta una serie de variantes que nos obligan a pensar que su desarrollo está determinado por las actividades que realizan los hombres, sujetos de ella, y no de la voluntad de los que la instrumentan.

Es por lo anterior que inicialmente señalaremos cuáles son los resultados de las tareas que se han realizado en el INCA Rural en los últimos años, sobre todo en la propuesta de capacitación que se ha instrumentado, y que ha permitido a los productores rurales tratar de enfrentar la situación actual de manera adecuada, y cuál es la propuesta que hacemos actualmente para poder, a través de la capacitación, lograr que se incorporen a las nuevas condiciones de la realidad tan compleja que hoy vivimos. La capacitación en los últimos años se ha visto influida por una serie de factores y condicionantes que la han llevado a:

- Adquirir mayor vigencia en los proyectos de desarrollo de nuestro país.
- Ser señalada como un factor de apoyo al cambio social y económico de primer orden.
- Reconocer su papel de apoyo a los proyectos de desarrollo rural por parte de las diferentes instituciones que tienen relación con la misma.

En este marco, el INCA Rural ha desarrollado una serie de esfuerzos en los últimos años que le han permitido reconocer algunos errores y aciertos.

Es así como en esta ocasión y aprovechando la invitación que se nos ha hecho para junto con ustedes plantear dos experiencias que pueden ilustrar la experiencia que vamos acumulando. La primera de ellas y que forma parte del Programa Nacional para la Formación Empresarial de las Organizaciones de Productores y que se denominó "Cursos de Excelencia para líderes de las empresas agrícolas, pecuarias y agroindustriales". Este

programa descansa sobre la necesidad de los productores rurales y expresada a través de sus organizaciones, de especializar a sus cuadros técnicos sobre tareas que el desarrollo de sus actividades actualmente les demanda.

Para lograr lo anterior el Instituto partió de dos supuestos:

Los resultados de su programa denominado normal, que surge de: las propuestas de los productores y de las demandas de las instituciones y de los gobiernos estatales y del gobierno federal además, de la necesidad expresada por los productores en diferentes foros, de responder a las nuevas condiciones en las que se desarrolla el Sector Rural de nuestro país y que se encuentra inmerso en una economía internacional de mercado, a la vez que tiene a nivel interno, una economía de autoconsumo.

La propuesta se atiende señalando una serie de cursos que inicialmente se somete a la consideración de las organizaciones y las autoridades, los temas diversos buscan atender de manera especializada las demandas. Los cursos son:

- Diseño de nuevas empresas del campo,
- Mercado, clientes y diseño de productos agropecuarios,
- La mejora continúa de la calidad en la producción agropecuaria,
- Los productores asociados, alternativas del presente y futuro,
- La exportación agropecuaria: una alternativa,
- Experiencias internacionales en el mercado de productores agropecuarios (estudios de caso).

En ellos se buscó exponer las ideas básicas e innovadores que permitan dirigir la producción agropecuaria con estrategias acordes al nuevo marco de la economía sectorial y a las posibilidades de asociación que existen en la actualidad.

Para su instrumentación se buscó cubrir tres aspectos fundamentales a desarrollar en todo proceso de capacitación campesina:

- Instructores de máxima calidad y experiencia en la temática a desarrollar.
- Materiales y contenidos didácticos elaborados por especialistas,
- Instalaciones adecuadas que permitieran las mejores condiciones para realizar los eventos de capacitación.

En los eventos se buscó lograr que los participantes reflexionen sobre la rentabilidad de sus productos, las posibilidades de gestión e integración de sus empresas, la definición de estrategias financieras y localización de mercados, en especial los de exportación. La metodología desarrollada en los diferentes cursos partía de: el lograr un aprendizaje rápido y de mejor nivel de los participantes a través de:

- Definición y análisis de los conceptos e ideas fundamentales,
- El análisis de experiencias, a través del análisis de casos,
- La reflexión sobre la realidad por parte de los participantes, y una agenda de nuevas ideas por desarrollar.

Todo lo anterior bajo el principio general de: un primer avance-mayor profundidad-un nuevo avance... En su desarrollo se realizan: la conferencia, la exposición, el trabajo en equipo, el

trabajo individual, el trabajo grupal, en un trabajo de aprendizaje recurrente y de construcción de conocimiento cada vez más profundo.

En cada uno de los cursos se consideró una duración promedio de 28 horas y un costo de 900 pesos. Los resultados:

- Una demanda amplia que superó las expectativas y las posibilidades del Instituto de poder atenderlas, sobre todo en el aspecto financiero.
- Una aceptación en la temática propuesta salvo en dos temas que no tuvieron la claridad en la forma de exponerse.
- Reconocida calidad de los instructores y los materiales didácticos utilizados.
- Poca posibilidad de pago por parte de los participantes, eran caras y las becas que se buscaron obtener a través de instituciones y gobiernos estatales, no fueron otorgadas.
- Reducido número de participantes en los eventos lo que obligó a realizar solamente el 15% de los eventos programados.

La reflexión sobre lo anterior

No basta responder a una demanda específica de manera eficiente si no se cuenta con los apoyos financieros necesarios para la instrumentación de un programa como el referido al anteriormente.

A partir de la experiencia narrada anteriormente quisiera dejar establecidas algunas de las perspectivas que se le plantean a capacitación campesina.

En el Programa establecido por la Secretaria de Agricultura Ganadería y Desarrollo Rural, para los próximos años tiene como ejes fundamentales: un proceso de Federación, su papel normativo y el desarrollo de acciones de fomento.

Es en este marco en el que instrumentarán las acciones de capacitación y las orientaciones para su desarrollo, en apoyo a las tareas que ha definido la sacar como prioritarios.

La federación, para la capacitación campesina significa: la negociación con las diferentes instancias federales y estatales que determinarán los programas capacitación que permitan vincular los programas federales, estatales y municipales a las demandas de las organizaciones campesinas, lo que implica: la negociación de recursos financieros, el establecimiento de programas prioritarios, población objetivo a atender, definición de materiales e instructores especializados, y acciones inmediatas como son un proceso de planeación y capacitación para contar con personal especializado necesario para atender la federalización según se ha planteado.

La normatividad, significa que los actores del desarrollo rural cuenten y se apoyen en reglas claras para su funcionamiento, lo que significa de manera real apoyar los procesos de capacitación que se han definido, la normatividad no significa definir principios para un funcionamiento, significa adecuarlas a las condiciones específicas en las que desarrollan las tareas cada uno de los sujetos del desarrollo rural.

Las acciones de fomento, deben partir de considerar: el nivel organizativo, tecnológico, educativo, de fomento de los diferentes actores del medio rural que permita a los programas que se instrumenten los que deben de acompañarse no sólo de los apoyos técnicos necesarios para su realización, sino también de un proceso de administración de los recursos humanos y materiales necesarios para lograr sus objetivos a través de un proceso de

capacitación permanente. Todas las acciones anteriores buscan el impulso y el logro del desarrollo rural, y en este marco que a la capacitación campesina se le plantea como tareas inmediatas las siguientes:

- Apoyar a la micro y pequeña empresa
- Atención a los pequeños productores, en el marco de la economía campesina,
- La asesoría permanente para el desarrollo de la tecnificación.

La promoción social en el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas

Eduardo Valenmela

El combate a la pobreza y la incorporación de millones de mexicanos al llamado desarrollo, dista mucho de ser un problema exclusivamente de un monto de recursos destinados a ello. De ninguna manera puede subestimarse la cantidad de recursos financieros asignados a proyectos para la introducción de los servicios básicos o para la ampliación de la cobertura de los servicios de salud y educativos, o bien para el mejoramiento de la vivienda rural, por decir algunos ejemplos. Sin duda, el monto presupuestario que se destine a abatir la pobreza es sumamente importante, pero afortunadamente no lo es todo.

Digo afortunadamente, porque bien sabemos que los procesos sociales no se rigen por una ley de causa-efecto; no corresponde el abatimiento de la pobreza a la inversión directa del Estado, o cualquier otro agente social, particular u ONG. Inclusive, y aunque fuese absolutamente necesario y deseable, no por cambiar de modelo económico en el que pondere la función social del Estado, estaríamos en vías de la incorporación de millones de mexicanos al desarrollo.

La superación de la pobreza no puede darse al margen de la movilización y organización de los sectores, hasta ahora, más vulnerables y marginados de la sociedad nacional. Es ciertamente, la emergencia de esta población, el primero y último recurso con el que cuenta para la transformación de la sociedad y, también de su entorno.

La decisión, ejecución y creatividad de la población más marginada se convierte en la conducción para el desarrollo. Su organización será la única posibilidad de emprender proyectos que finquen bases sólidas para alejarlos de la miseria.

Cabe aclarar que no se habla de la organización política, ésta tiene su propio ámbito, lógica y su propio impacto, aunque entre ambas existe una relación innegable. En algunos casos, una ha manipulado la demanda y necesidad ciudadana, con claros fines de control político; en otras, ha sido el arribo lógico de la organización ciudadana, al proponer un futuro deseable.

Sin embargo, son los sectores más empobrecidos quienes apenas se están incorporando a la emergencia de la sociedad civil, dispuesta a transformar este país. Pero esta situación no es la constante, ni en número ni en madurez organizativa. La irrupción del EZLN en el escenario político demostró que si bien había quienes arriesgaban la vida por poner un ¡basta!, había también un gran número de mexicanos que se encuentran en una situación, ya no de alzarse en armas, que deseamos que no sea éste el camino, sino de movilizarse en demanda de sus propios proyectos.

La promoción social, sin duda, adquiere un papel relevante en este largo proceso de organización y gestión de estos sectores empobrecidos de la sociedad nacional.

LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS

En México, una población de 3.6 millones de personas recurren a la venta de su fuerza de trabajo para subsistir en el medio rural. De éstas, poco menos de 50% posee una pequeña superficie de tierra, que a todas luces, su producción será insuficiente para garantizar la subsistencia de la familia, siendo el ingreso proveniente del jornal, el más significativo para la reproducción de la empobrecida unidad campesina. El resto, depende única y exclusivamente de su contratación como asalariado en el campo. A esta cantidad habría que añadirle un voluminoso número de trabajadores que recurren al trabajo asalariado como complemento a sus ingresos.

Se puede distinguir tres tipos de jornaleros agrícolas: los pendulares, que son aquellos que recorren una distancia relativamente corta para ir a los campos agrícolas y, tienen la posibilidad de volver frecuentemente a su lugar de residencia. Los permanentes, quienes son los que no deben desplazarse para llegar a sus labores y, por último, los llamados "golondrinos". Este último tipo de jornaleros tiene que recorrer enormes distancias para emplearse como asalariados. El grueso de estos trabajadores salen de los estados de Oaxaca, principalmente de la Mixteca, y de Guerrero, de la región conocida como la Montaña. En ambos estados los índices de marginalidad y extrema pobreza se registran entre los más altos del país. Desnutrición, morbimortalidad infantil con registros altísimos, escaso, por no decir nulo, acceso a los sistemas gubernamentales de salud, etcétera.

Pero de ninguna manera podemos explicar la existencia de este enorme ejército de trabajadores migratorios, debido a las condiciones de miseria. Existen como tales, como jornaleros agrícolas, gracias a la existencia de un capital agrícola dispuesto a contratarlos, y sobreexplotarlo, ubicado principalmente en el noroeste del país. Para imaginar las condiciones en las que estos trabajadores viven, podríamos compararlas con la de los peones acasillados de las haciendas de principio de siglo.

Durante su estancia en los campos agrícolas del noroeste, el jornalero vive en enormes galeras, generalmente de lámina de cartón, con pequeñas divisiones de aproximadamente metro y medio por tres, en donde se hacina una familia. La ausencia de servicios básicos es la constante, amén de los problemas de discriminación y vejaciones a las que son sometidos, por motivos de su pertenencia a un grupo étnico y en muchos casos su monolingüismo. Las condiciones laborales son en extremo pesadas: jornadas que requieren un gran esfuerzo físico, que difícilmente se podrá recuperar en las pocas horas de descanso; contacto directo con sustancias tóxicas, los agroquímicos, sin protección alguna.

Para completar este terrible cuadro, diremos que cerca del 40% de los jornaleros agrícolas son menores de 16 años, que se ven forzados a ingresar al proceso productivo para hacer más redituable la estancia del jornalero en aquellas regiones. Es, pues, este sector, el que atiende el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas.

PROGRAMA NACIONAL CON JORNALEROS AGRÍCOLAS

Desde hace cinco años el Programa ha buscado contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo del jornalero agrícola, mediante el involucrar de manera organizada y permanente a los diferentes sectores relacionados con la problemática jornalera.

Sólo una labor de concertación con los productores privados, por un lado, y el desarrollo de organizaciones de jornaleros por el otro, que estén en condiciones de negociar en mejores

términos la venta de su fuerza de trabajo, será posible acceder a nueva y mejor situación de vida para ellos y sus familias.

El Programa intenta atender de manera integral a esta población, de tal forma que tanto en los estados expulsivos, principalmente en Oaxaca y Guerrero, como en los estados de atracción, se impulsan proyectos y programas orientados al bienestar básico.

Aunque el Programa cuenta con pequeños recursos para la inversión de obras, el trabajo fundamental está orientado a la promoción social, para ello se cuenta con cerca de 600 promotores que diariamente se dan a la tarea de atender a esta población en 6 líneas prioritarias de acción. Estas son: salud, educación, cultura y recreación; procuración de justicia; vivienda; alimentación y abasto y capacitación y empleo.

LA PROMOCIÓN SOCIAL EN EL PROGRAMA NACIONAL CON JORNALEROS AGRÍCOLAS

La estrategia de promoción social del Programa parte de diferenciar los distintos momentos, condiciones y expectativas de la población jornalera.

En los campamentos de los campos agrícolas, donde permanece por espacio de 3 a 4 meses al año, las expectativas del trabajador migratorio se limitan a cuestiones básicas: acceso a servicios, garantías laborales, seguro médico y seguridad en el campamento. La labor de la promoción social se concreta a la asistencia al trabajador, en crear condiciones para que la presencia de ciertas instituciones gubernamentales realice sus actividades. De alguna manera, la promoción social se presenta desde su concepción originaria de asistir a una población vulnerable.

En cuanto a la asistencia social, quizá sea necesario hacer una pequeña reflexión. Se ha equiparado la asistencia como sinónimo de asistencialismo. La primera es una obligación gubernamental, muy disminuida por cierto, consagrada incluso en la Constitución. El Estado mexicano tiene obligación de prestar asistencia y garantizar una serie de derechos, tales como la educación, la salud, la vivienda digna, el trabajo, etcétera. En este sentido, la promoción social que realiza el Programa en los campos agrícolas pretende contribuir a ello. Que no se entienda, sin embargo, que el promotor social del Programa es el garante de la constitucionalidad, ni la justicia. Contribuye a que distintos servicios gubernamentales se den y a modificar las condiciones de la infraestructura para la vivienda de los trabajadores que proporciona el patrón.

Para dar una idea más clara de estas labores de promoción social, pondré algunos ejemplos que se presentan en los campos de Sinaloa. Ahí el Programa funciona desde hace seis años, de hecho ahí inició sus actividades, bajo el cobijo institucional del Instituto Nacional Indigenista, y en un principio fue rotundamente rechazado por los productores. Con los pocos que se pudieron convencer, se empezaron labores de prevención para la salud: cloración del agua, limpieza y aseos de los albergues, particularmente en las letrinas, etcétera. Se censó a la población total de los albergues y se obtuvo la cantidad de niños en edad preescolar y primaria, para gestionar su atención por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Actualmente se ha logrado concertar con los productores el establecimiento de Casas de Cuidado Infantil, a cargo de algunas madres jornaleras, quienes reciben su salario íntegro, proporcionado por el mismo patrón. Estas madres reciben capacitación que les brinda el DIF

o el mismo Programa. A la fecha, se tiene presencia en poco más de 120 campos agrícolas y, en muchos, es el productor quien cubre sus honorarios.

Por otra parte, la permanente investigación que el promotor realiza ha permitido identificar el lugar de origen del jornalero migrante, con el fin de cerrar las pinzas y atenderlo a través del Programa, desde la misma zona de expulsión.

En los estados de expulsión, Oaxaca y Guerrero fundamentalmente, la promoción social emplea estrategias distintas. La organización es el punto medular. Es precisamente desde la comunidad expulsora, en donde será posible el desarrollo de formas organizativas propias, capaces de generar mejores condiciones de vida, tránsito y posteriormente de trabajo. Al interior de la comunidad se podrá incidir en el flujo migratorio, regulando su salida masiva, al brindar alternativas de ocupación, productividad e ingreso, elevando los niveles de bienestar social.

La organización comunitaria, en un inicio, y la específicamente jornalera posteriormente, deben recorrer largos y pesados caminos para lograr su cohesión y fortalecer su conciencia asociativa como un sector específico. Este camino, caracterizado por la gestión, la movilización permanente, la capacitación es el mismo que recorre la promoción social.

En este sentido podemos distinguir tres fases de la promoción, que estarán vinculadas a las mismas etapas por las que atraviesa la organización jornalera, a saber: la convocatoria, la participación y la asesoría.

En la primera, la convocatoria, la promoción social busca involucrar a los sujetos en la resolución de problemáticas inmediatas, motivando el actuar de la colectividad y llamando a las distintas instituciones para atender estos problemas. La labor educativa, tesonera y, en cierta medida, esperanzadora de la promoción social, es precisamente la que abre las puertas a la organización. La segunda etapa, de participación, se finca en el éxito que la convocatoria tuvo. Busca involucrar a las colectividades en la reflexión y conocimiento de sus problemáticas, en expresar sus anhelos y expectativas y, en la formulación de sus futuros inmediatos y a largo plazo. Su función de facilitador no se limita a la conducción de procesos de autodiagnóstico y planeación participativa, sino incorpora a la capacitación como un componente fundamental para el avance organizativo.

La tercera etapa, la asesoría, busca fundamentalmente consolidar las bases de la organización de la población jornalera en torno al impulso de proyectos y programas que tiendan a la resolución de su problemática. La asesoría se entiende sólo en el marco de la organización misma, ésta busca fortalecer el vínculo de las organizaciones con los programas gubernamentales de asistencia, pero también el avance de la capacidad de los sujetos involucrados en la planeación, ejecución y evaluación de las acciones, con el objeto de incrementar el poder de decisión y gestión de la organización misma. La asesoría se diversifica en función de las características de la población jornalera, de las condiciones en las que vive y trabaja y la problemática que enfrenta de manera prioritaria. Así, un componente importante de la asesoría es la transferencia de saberes y habilidades como insumo educativo en cada una de las acciones que se emprenden.

En términos generales y para concluir, podemos afirmar que a pesar de encontrarnos muy lejos de lograr en todo el país mejorar las condiciones de trabajo y de vida de la población jornalera, este Programa se constituye en una alternativa, en la que por sus resultados actuales, estamos empeñados a potenciarla de manera conjunta con y por los jornaleros agrícolas de México.



**Licenciatura en
Intervención Educativa**

BLOQUE V

Debate sobre las propuestas actuales y futuras sobre las diversas áreas de influencia y ámbitos de intervención de la educación de las personas adultas en el contexto actual que vive en México.

Debate

El coordinador de este debate fue Carlos Nuñez, diputado federal y presidente en México del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL).

CARLOS NÚÑEZ

Todos estamos consientes, como se ha señalado, que el proyecto neoliberal impuesto en México y América Latina ha provocado exclusión, marginación, acumulación de riqueza en unos cuantos, etcétera. Este proyecto ha traído consigo que grandes masas de la población estén cada vez más empobrecidas, menos educadas, que haya menos recursos para la atención social, entre otras cosas. En materia educativa este proyecto neoliberal plantea la calificación de los educandos, pero también se expresan las inquietudes y demandas de los jóvenes, tal como lo decía José Rivero, en la ponencia, acerca de lo que hizo referencia en su ponencia, acerca de lo que entienden ellos acerca de la inserción en el mundo laboral.

Entonces, por un lado el proyecto neoliberal provoca las consecuencias que, por otro lado, pretende en sus formulaciones solucionar, mediante las políticas del Banco Mundial y otros organismos multilaterales. Es decir, este proyecto agudiza más la pobreza, pero al mismo tiempo, plantea la necesidad de la superación de ésta, siendo la política fundamental la excelencia en la formación de los individuos para su incorporación en el mundo moderno. Esto representa una contradicción que no veo que pueda solucionarse, porque los gobiernos que aplican este proyecto neoliberal se convierten en juez y parte, son causantes de infinidad de problemas sociales, pero de igual manera, al menos teóricamente, promotores de soluciones a estos problemas. Me gustaría, si les parece bien, empezar con una ronda de puntos de vista frente a esta contradicción, es decir, cómo observan ustedes que pueda darse el desamarre de este punto ciego aparentemente sin solución. Posteriormente iremos tomando las preguntas y los temas que específicamente ustedes formularon.

JOSÉ RIVERO

La intervención de Carlos tiene que ver con una pregunta formulada a alguno de los panelistas. La pregunta dice lo siguiente: La globalización plantea la necesidad de personas capacitadas, flexibles, acordes con la modernidad y las nuevas tecnologías, ¿hasta? Dónde puede seguir el sistema económico relegando la educación de adultos, cuando justamente se requiere mano de obra a la altura de las mismas circunstancias de la globalización.

Esta pregunta es correcta, más yo me permitiría señalar que la globalización no sólo implica capacitación de la mano de obra, hay otros elementos más, pero están relacionadas con la contradicción que señalaba anteriormente Carlos Nuñez en el siguiente sentido: Hay una opción neoliberal que privilegia eficiencia; la competitividad nos exige que estemos mayor acceso al conocimiento, para que estemos nuestros países estén a la altura del mundo moderno y no este planteamiento hay varios espejismos. Por un lado, algunos países o gobiernos se consideraron modernos en la medida en que avanzaron determinadas empresas. Hubo un núcleo de empresas que creció efectivamente muy aceleradamente, a ritmos que no tendrían por qué envidiar las empresas del denominado primer mundo o mundo del norte. Pero, aquí sucedió lo que ustedes saben más que nadie, el 1^a de enero del año pasado, México ingresaba de frac al TLC y ese mismo día, hubo algo que empañó todo y volvió a punto cero todo, que fue el levantamiento de Chiapas.

Entonces ambas situaciones son parte de la realidad. México tiene elementos como para ingresar al TIC, pero también tiene rasgos tan grandes, como la mayoría de países latinoamericanos, que hacen que haya tales desequilibrios en el país, por lo que no es homogéneo, no está en condiciones de enfrentar los retos de esta globalización. De la misma manera pasa en el resto de América Latina, la idea es que no podemos ser modernos, no podemos ser competitivos, mientras haya enormes bolsones de pobreza, mientras haya iniquidad, mientras haya muchos niños, jóvenes y adultos no tengan acceso al conocimiento básico, al conocimiento indispensable. Es decir, seremos modernos y competitivos en la medida en que haya mayores posibilidades de equidad, pero ésta pasa por la calidad, porque la equidad no sólo consiste en acceso a los centros educativos, sino igualdad de oportunidades a una buena educación básica, sobre todo para los niños, los jóvenes y adultos más pauperizados.

En este sentido, es pertinente la pregunta que hizo uno de ustedes, porque es absolutamente contradictorio el planteamiento de la eficiencia, con aquel de competitividad, que parece imposible para millones de adultos sin acceso a los conocimientos básicos, ni ante millones de niños mal educados, mal calificados futuros adultos analfabetos.

CAYETANO DE LELLA

En la misma línea que planteó José, considero que sí es una contradicción el comportamiento de los distintos organismos de la banca multilateral, el cual tendríamos que analizar de manera discriminada e históricamente, por lo menos de 1985 a la fecha.

No es exactamente lo mismo la propuesta del Banco Mundial (BM), como señalábamos, sobre todo la original, que los organismos más sensibles a lo social, como la UNESCO, la UNICEF, el PNUD y éstos a su vez, se distinguen de la CEPAL. Entonces, podríamos decir que el BM tiene una lógica totalmente de racionalidad fiscal, mediante la cual este modelo tiene que eliminar los efectos nocivos actuales no sólo transitorios, para que cierren las cuentas y pagar la deuda externa.

Esto tiene consecuencias en la reducción del gasto social que afecta evidentemente, a la educación, pero también puede decirse algo muy semejante con algunas modificaciones en el tema de la salud.

Estos organismos no se proponen que haya gente ignorante ni enferma, no, el deseo manifiesto de todos los que trabajan en todos estos organismos y elaboran documentos es que la población satisfaga sus necesidades, pero a largo plazo, es decir, posponer la atención de dichas necesidades para un futuro mejor, para más adelante; entonces se podría repartir, ahora no, por el momento tiene que haber sacrificio. Primero hay que crecer y después distribuir. Ésta es la lógica de estos organismos de la banca multilateral. No se trata de una confabulación perversa, sino que tal política es parte de la lógica de este modelo que sí es perverso, eso sí, porque no atiende a las necesidades actuales de millones de personas.

Estos organismos sostienen que crecer primero va a permitir repartir mejor después; sin embargo, no hay evidencias empíricas de tal planteamiento, porque aun solicitadas estas evidencias, considerando la contradicción que se señalaba, no hay forma de demostrar que sea así, al contrario, siguiendo la lógica, cada vez vamos a estar peor, va haber más pobres, la deuda externa va hacer mayor y una parte importante del producto bruto se seguirá destinando a pagar dividendos y capital. Esto es lo que no puede tolerarse porque aumenta la necesariamente las condiciones de exclusión, de segregación y segmentación de las

sociedades latinoamericanas, por no hablar de otros países del mundo que merecerían su comentario, no vamos a hablar de eso ahora, pero muchos están bastante peor, pero inconmensurablemente peor a la media latinoamericana, debido a las grandes cantidades que tienen que destinar para el pago de la deuda externa.

En cuanto a la educación, la propuesta del BM es atender de manera prioritaria la educación básica de niños, particularmente en las áreas de: matemáticas, ciencias y tecnologías. Se le brinda poca importancia a la formación inicial de maestros, pero poco más a la formación de maestros en servicio y a la elaboración de textos educativos, de esta manera se puede monitorear al maestro, por que es más barato y más eficaz por sus resultados. Siempre bajo la lógica de la eficiencia, como muy atinadamente señalaba José. Pero para que haya eficiencia el maestro tiene que ganar lo adecuado para que pueda rendir bien; sin embargo, no se le puede aumentar mucho los sueldos porque esto implica incrementar los otros salarios del sector público y esto hace que las cuentas no cierren.

Por esto lo más racional y eficiencia resulta invertir en la educación básica, en textos, y ustedes van a ver que los próximos años nos van a inundar de textos. Esa extraordinaria intención del Estado educador mexicano de los libros gratuitos, algo ejemplar para toda América Latina; innovación que muchos postulamos en todo congreso y en todo escrito, que debía ser imitada por los demás países hermanos. Ahora esto es una propuesta que viene de la mano del BM, el texto es más barato y más seguro que el maestro, se puede transmitir lo que se quiera, en cambio, el maestro, se puede transmitir lo que se quiera, en cambio, el maestro es imprescindible, y no digamos el maestro de adultos que, a su vez, pretende concienciar, pretende utilizar elementos de la realidad, del saber popular. El maestro de adultos puede ser peligroso y contravenir esta lógica sesgada por la eficiencia, la cual tenemos que seguir profundizando esta tarde y ver sobre todo si se pueden avizorar alternativas. Porque cualquiera de nosotros se resiste a que éste sea el camino único viable, distinto a la lógica que responda a nuestras necesidades y problemas.

CARLOS NÚÑEZ

Está claro y obvio el problema; sin embargo, no basta con asumir que es obvio, la siguiente parte es entonces qué hacemos con este modelo, porque la solución que se proporcione es imposible. Estamos atrapados en una crisis que se pretende solucionar sin asignar las prioridades, los recursos y las políticas sociales que permitan salir de la contradicción. Ahí está la gran mentira, pero el que manda es el BM, no manda la UNESCO, pues en el fondo la globalización indica que el factor económico transnacional es el que está llevando la batuta. Entonces, qué hacer, es decir, cómo entender nuestro quehacer educativo en esta perspectiva de romper esta contradicción.

CARLOS ZARCO

Bueno, yo quisiera compartir tres ideas:

En un foro de análisis en la Universidad Iberoamericana sobre la política social del primer año de gobierno en México, la conclusión unánime, después de escuchar 23 ponencias de especialistas en salud, educación, empleo, salario, nutrición, etcétera, es que no hay política social en este país. Lo que hay son programas emergentes, compensatorios, accidentados, a tropezones.

También, de manera unánime se decía que no puede haber una política social separada de la política económica de un país. Una buena política social es en realidad consecuencia de una buena política económica, por lo que esta separación es una contradicción estructural del neoliberalismo; es decir, una política económica que crea islas del progreso, islas del desarrollo, islas de ilustración, no puede haber una política social consecuente, más que una compensatoria.

Por esto la sensación que tiene la gente desde el sentido común y luego de los investigadores es que el país se está cayendo, por eso resulta preocupante escuchar las declaraciones de nuestro presidente en estos últimos días. Cuando afirmaba que “no hay lugar para el desánimo, no cambiaremos de rumbo”.

Nos preguntamos, por qué la obstinación de llevar a nuestros países a extremos en los que situaciones como las de Chiapas, se pueden reproducir perfectamente. Sin embargo, en el foro al que hice referencia, dos economistas brillantes de este país expusieron en su análisis toda la red de intereses que cubre este proyecto, dado que el problema no es una mala noticia para todos, sino buena para unos cuantos sectores.

Entonces, yo creo que en este sentido la educación popular se enfrenta a la necesidad de develar y de denunciar un proyecto que se ha impuesto, casi como divino y la consigna es que hay otra alternativa, sino la que se nos presenta actualmente.

Ahora, en estos días se está impulsando el referéndum por la libertad sobre la política económica, con el objeto de reafirmar una sola cosa en la que estamos convencidos y es que si hay alternativas, si hay otra cosa posible para el desarrollo de nuestro país. Entonces, creo que en ese sentido, hay una labor central frente a ese proyecto. Además, he de decir que el discurso del neoliberalismo nos hizo notar deficiencias que no teníamos suficientemente reflexionadas en los procesos de desarrollo de nuestro país, es decir, si bien éste es un proyecto estructuralmente excluyente, creo que hay una serie de interacciones que vale la pena retomar y recuperar en términos de los planteamientos sobre la modernidad.

CARLOS NÚÑEZ

Uno de los temas importantes que se plantearon en la mañana fue la Reconceptualización de la educación de adultos, dado que se constataba claramente que no existen los espacios, ni los apoyos suficientes para realizar nuestra labor educativa, lo cual es consecuencia de esta contradicción que estamos analizando, pero también se constataba que hemos sido débiles en nuestras propuestas y hay que abandonar todo discurso ideologizado porque lo que ahora se pretende hacer es una educación de adultos aparentemente algo eficiente al propio sistema.

Las contradicciones se van complicando entre las que nos plantea el propio modelo y las nuestras, pues nos encontramos atrapados en nuestra práctica.

CECILIA LORÍA

Yo quería intervenir en esta cuestión que no sé si es una falsa disyuntiva entre ciencia y educación popular a una educación más crítica y reflexiva que pueda atender realmente la problemática de los sectores marginados. Creo que es una falsa disyuntiva o en todo caso me gustaría que lo discutiéramos como problema.

Considero que en este proceso de los últimos veinte años que llevamos trabajando sobre cuestiones de educación popular, hemos insistido muchas veces, al principio de manera más declarativa que real, que la gente de los sectores populares merece una educación de

primera, lo decía Victoria hace rato, no vamos a dar educación de segunda, merecen una educación de primera. Esto implica un nivel de reflexión, de profundidad en el análisis, de aporte de nuevos conocimientos, de metodologías y de técnicas, muy serios, consientes e innovadores, pero también implica eficiencia en nuestro quehacer educativo, tanto de interlocución con otros sectores y otros grupos, como también el ofrecerles los instrumentos para que puedan desarrollar sus trabajos, sus acciones colectivas y sociales con resultados exitosos, esto no tiene necesariamente que estar peleado con la cuestión de llevar a cabo una educación crítica.

También creo, como dice Carlos, que si bien la globalización y los ajustes estructurales en un sentido, llevan a la inercia por parte del gobierno a no certificar el camino, aun después de esta experiencia de los últimos meses tan compleja y difícil para todos y todas las mexicanas, si creo que la propia serpiente se está mordiendo la cola y ésta no es una frase mía, esto se lo oí a un africano hace dos años en Oaxaca, en la Cumbre Mundial sobre la Pobreza que organizó el Banco Mundial.

En esta Cumbre, tuve la oportunidad de compartir con representantes de otros países la discusión sobre la extrema pobreza y, los propios africanos que son los países más pobres entre los pobres, afirmaban que esta aplicación indiscriminada del modelo económico ha generado una situación que está en contra de la propia lógica con la que fue creada, es decir, los niveles de consumo han bajado tan estrepitosamente que nadie compra y no se está materializando lo que se produce. Esto lleva una dificultad fuerte, muy grave para generar real riqueza en el mundo, aun en la lógica de la concentración de la riqueza; entonces, tal vez no sólo por que nosotros estemos interesados en generar una fuerza social y política para transformar estas tendencias injustas, sino porque también su propia lógica tiene límites, por lo que tenemos que avizorar a corto plazo nuevas posibilidades de producción social y de construcción ciudadana, por lo menos la esperanza no la hemos perdido.

Por último, quería decir acerca de la pregunta de Carlos sobre el qué hacer; en la ponencia que presenté hoy en la mañana señalé que una de las tareas importantes que hoy tenemos que cumplir, y de la intermediación y la generación de consensos; es decir, provocar, reanudar y articular toda la fragmentación y la desarticulación social y política. Yo creo que si estamos, tal vez esta situación tan desesperada, no lo sea tanto.

ENRIQUE SAFA

Yo quería comentar que el discurso por parte del capital internacional, de las empresas transnacionales y de punta, de alta tecnología, podríamos perfectamente hacerlo nuestro sin recurrir necesariamente a una respuesta contestataria, crítica, aguda o de izquierda. El discurso de estas empresas acerca de la calidad y de excelencia no se confunde con el uso necesariamente de alta tecnología, sino su concepto central sobre la calidad se refiere a la satisfacción de las necesidades del cliente y, por excelencia entienden la búsqueda permanente de la calidad. En este sentido considero que nosotros tendríamos que estar buscando también la satisfacción permanente de las necesidades de nuestro cliente.

Igualmente, entre las condiciones que establecen ellos para el desarrollo de una nueva concepción de administración de estas empresas, es el liderazgo participativo; hablan también de la atención diferenciada a cada uno de los perfiles de los clientes a los que se dirigen.

Yo me pregunto si no podemos hacer valer esa concepción, sin confundir calidad y excelencia con la formación de cuadros altamente calificados para cualquier empresa; por que realmente las empresas que requieren ese tipo de cuadros cada vez más reducido.

Más bien pienso que tenemos que hacer valer el concepto de calidad para satisfacer las necesidades de los indígenas, estableciendo nuestros propios parámetros, pues no vamos a desarrollar ninguna oferta que no tenga que ver con las necesidades del pueblo, de nuestro país, de nuestro México, esta es la alternativa, es decir, involuntad, ni las condiciones adjetivas para que nos de la palabra y que nosotros podamos proponer tan fácilmente el tipo de educación que queremos y necesitamos, estos somos, aquí estamos y así como motores sociales y demandantes de nuestros servicios, que tenemos necesidades, que hacer valer ante este concepto de calidad; satisfacer nuestras propias necesidades, de acuerdo a nuestras propias condiciones como país esto es lo que quería decir.

JOSÉ RIVERO

Si todo el problema consistiera en las determinaciones que el Banco Mundial o el capital internacional toman sobre nuestros países, las cosas serían mucho más sencillas, quizás habría muy poco o nada que hacer; sin embargo, el problema implica preguntarnos en que medida nosotros como ciudadanos tenemos algo que ver en esta situación, pues yo diría por una parte, que así como hay que ser muy críticos en el modo de actuar de determinadas burocracias en el ámbito internacional que avasallan con los distintos tipos de préstamos, también tenemos que ser muy crítico con nuestros gobiernos, que no ponen frente a esas burocracias equipos competentes capaces de dialogar de igual a igual y de defender los planteamientos básicos de una autonomía nacional.

Por otra parte, nos llegan aquí noticias de que la calidad total es el ideal por alcanzar, muchos de América Latina comenzamos a repetir y hablar de calidad total como la panacea y no investigamos en dónde se origina este planteamiento. La calidad total se origina en Japón, es un término utilizado con mucha eficiencia por los japoneses para sacar adelante la industria, sobre todo la automotriz, donde el cliente es el último objetivo del producto, el vehículo que estamos produciendo. Entonces el obrero que pone una tuerca tiene que estar pensando en el cliente y ése es el mecanismo de calidad total.

Pero, cuando queremos aplicar calidad total a lo educativo, nos olvidamos de que la lógica educativa y la lógica industrial son dos cosas distintas, nos olvidamos también que por esta competitividad, esta exigencia de la escuela japonesa sobre sus niños y jóvenes, Japón presenta el triste cuadro de ser el país con mayor número de suicidios infantiles y juveniles y con mayor violencia en sus escuelas.

Entonces, cuando hablemos de calidad total veamos todo este conjunto de elementos positivos y aberrantes.

Cuando decimos que los países del sudeste asiático deben ser ejemplo en el cual reflejarnos se olvidan, quienes promueven esta política en América Latina, que para sacar adelante a sus países tuvieron que darle un papel muy fuerte al Estado, todo lo contrario de lo que quieren hacer acá. Incluso, hubo gobiernos como parte del modelo de desarrollo asiático, autoritario, muy autoritarios; ésta es parte de la verdad, no se dice y no se difunde.

Cuando se nos dice que la escuela privada es mejor que la pública, automáticamente en América Latina la aceptamos. Por razones muy obvias, hay una escuela pública devaluada, sin recursos, con maestros mal pagados, mal calificados, con grupos de niños muy heterogéneos, mucho más heterogéneos que en las escuelas privadas. Pero hay otros datos

de la realidad, en la revista Newsweek de 1991. Estados Unidos publicó los resultados de una investigación sobre cuáles eran las escuelas de excelencia en el mundo y hubo nueve países que ganaron distintos tramos: en educación de adultos, Suecia estuvo a la cabeza con sus círculos de alidat; Holanda, en materia de idiomas y también en educación inicial; Japón en matemáticas, Estados Unidos en postgrados y así sucesivamente. Pero Newsweek revela esto y señala que la gran mayoría de estas experiencias exitosas en el mundo eran estatales, ésta es parte de la verdad que no se da a conocer.

Entonces, si a escuela estatal tiene tales niveles de excelencia en estos países, por qué, entonces, devaluar automáticamente lo estatal y a la escuela pública echarle la culpa de todos los males, como es el del INEA en cuanto a la educación de adultos del país, cuando hay un conjunto de otros elementos que hay que tomar en cuenta.

En síntesis, para finalizar, recuerdo que en el alfabeto chino la palabra crisis tiene dos caracteres: un primer carácter expresa el caos, el problema grande, el conflicto, pero el segundo carácter presenta la posibilidad interesantes, dado que esta discusión hace cinco años en México hubiera sido imposible imaginar.

Una cuestión más quisiera decir, en el diario de hoy van a encontrar dos noticias fatales, por lo menos para mí. La primera, el Papa Juan Pablo II, más allá de la imagen y la posición que tengan ustedes frente a esta figura, es una de las pocas personalidades en el mundo que esta insistentemente denunciando los efectos de este neoliberalismo y ha mandado una carta al gobierno de la Argentina denunciando la pobreza de una gran masa de gente y los efectos de la actual coyuntura económica.

La segunda noticia, el diario Excelsior de hoy presenta opiniones inusitadas de Federico Mayor, Director General de la UNESCO, en las que hace un duro ataque al neoliberalismo y señala que es perverso y generador de injusticias y de conflictos inadmisibles. Es la primera vez que veo que un director general de la UNESCO hace un planteamiento tan tajante.

En el propio Banco Mundial hay algunos síntomas que hacen repensar los efectos de algunas de sus políticas y de sus aportes. Hay algunos trabajos de gente muy sería que ésta analizando muy minuciosamente los efectos negativos de estas políticas en materia social. Esto es una muestra de cómo los planteamientos del Banco Mundial en estos momentos ya no se dan tal libremente; ahora hay un conjunto de personalidades que comienzan a hacer análisis severo, crítico, con planteamientos alternativos.

CARLOS NÚÑEZ

Está bastante claro que del mismo gobierno no viene la solución, que de las agencias internacionales tampoco, aunque comienzan a ser fuertemente cuestionados porque sus políticas no tienen sustento, porque son suicidas y que de los propios gobiernos que las han asumido, como el nuestro lamentablemente, a ultranza, tampoco se puede esperar por sí solo un proceso de rectificación. Aquí en México se insiste en decir que no hay medicina que ésta, aunque sea muy amarga, pero sino sirve de nada, tampoco es la panacea a educación y menos nuestra educación.

Sin embargo, es importante que reflexionemos sobre el papel estratégico que la educación de adultos y la educación popular tienen en este proceso que es responsabilidad de todos.

Bueno, pero aquí estamos en un Foro que aborda este tema y es nuestro campo de acción. Invitaría sin inhibir la participación libre a que fuéramos tratando de atender los otros temas que han sido planteados, por ejemplo, el papel de nuevos sectores, la reconceptualización de la educación y aquellos puntos que hay que transformar en la formulación de nuestras

políticas para tener la calidad que se señalaba, cuáles son entonces los caminos que vamos a encontrando para luego poder abrir el debate y la participación de los demás compañeros.

ANA DEL TORO

Yo primero que nada diría que gracias a la crisis y al neoliberalismo estamos hablando de eso, entonces yo creo que es un avance. El hecho de que estemos conscientes, en un Foro como tantos ha habido últimamente, a mi me da mucho gusto, porque hubo una época bastante larga en México en donde la educación de adultos, por otra parte, diría respecto al Banco Mundial, que tendríamos que ver cual es el papel del Estado en cuanto a la educación en general y a la educación de adultos en particular y cuál es el papel de las instituciones, los organismos no gubernamentales y la sociedad civil.

Yo también quisiera que abordáramos a qué llamamos educación de adultos y me pregunto si no vamos a cuestionar el seguirle dando textos a los adultos. En la mañana se hablaba de educación participativa, de una educación para la vida; sin embargo, algunos insisten en la necesidad de contar con un maestro frente a un grupo de adultos; entonces, desde esta perspectiva, estamos hablando de una educación formal de adultos, para que aprendan a leer, geografía, historia, química y física, o estamos hablando de otro tipo de educación, por que creo precisamente que en la medida en que veamos estas posibilidades y pensemos que hay diferentes adultos y diferentes necesidades se nos abrirá un panorama distinto.

Yo soy una gente optimista y creo que es por esta crisis que estamos viviendo que vamos a ir poco a poco encontrando alternativas múltiples tanto institucionales como civiles, apoyándonos justamente en aquellos programas que en un momento dado en el sexenio pasado resultaron viables: proyectos productivos, el fortalecimiento de organizaciones existentes. Por último, quisiera plantear algo que creo que es importante para México y es la necesidad de contar con planes a largo plazo, por que si queremos resolver las cosas en dos o tres años, no abra entonces investigación, sino improvisación y no se podrá hacer nada.

CARLOS NÚÑEZ

Bien, nadie más ha pedido la palabra y quisiera pedirles en una última ronda, quizás de conversación muy libre que abordarán los temas que nos fueron planteados sobre la reconceptualización de la educación de adultos y de la educación popular en concreto, es decir, como incorporar el tema de la eficiencia con conciencia, como decía Cecilia Loria, no como una contradicción, por que no tiene porque ser. Así mismo, cuando el papel de los nuevos sujetos y cual es la relación que debemos establecer con ellos; también otro tema que fue planteado muy claramente en la mañana es el papel de la sociedad civil en la formulación de políticas públicas, como establecer esta relación con los espacios gubernamentales en un país como el nuestro tan corporativizado, tan hegemónico. En este sentido y desde una posición propositiva que debemos y podemos hacer, que imaginamos, que señalamientos habría que formular, invitaría si alguien quiere empezar esta segunda ronda de carácter alternativa, para luego abrir el debate...

VICTORIA LATAPI

Bueno, más que nada considero que es importante retomar el tema de la eficiencia, pero también tenemos que hablar de valores, por que creo que estamos perdiendo de vista ese punto y quisiera más adelante hablar sobre él.

CARLOS ZARCO

En esta idea de la reconceptualización quisiera enfatizar lo siguiente:

Lo primero es que el iluminismo que nos marco todo el periodo yo diría hasta los 80, establecía un solo modelo de razón; un modelo universal de ser humano, el perfil de ser persona en Occidente estaba muy definido.

Pero justo lo que entró en crisis, me parece, fue ese modelo único o esa racionalidad pretendidamente universal, para ponerlo en una imagen era o es mejor ser hombre que mujer, ser blanco que negro o indio, era mejor, tener dinero que ser pobre, ser católico que protestante o que otra religión minoritaria, es decir, el modelo de persona y de racionalidad estaba perfecto y si no preguntémosnos qué palabras utilizamos para descalificar a los demás: eres una vieja o eres un indio, etcétera. Esto que tan introyectado lo tenemos como parte de nuestra convivencia cotidiana fue una de las primeras cosas que empezamos a explorar en nuestra reflexión educativa y entonces se abrió la riqueza de la diversidad cultural y la necesidad de reconocer los diversos rostros de los sujetos y los diversos contenidos en la educación. Se abrió también la necesidad de valorar, revalorar la subjetividad de las personas, sus emociones, el placer como constitutivos de nosotros, de nosotras y la necesidad de incorporar al acto educativo esa perspectiva en la relación con los otros y las otras.

Además, en esta búsqueda de la reconceptualización está la cuestión de la ética, la moral y el civismo, las cuales habían convertido en simples materias escolares. Yo recuerdo que si de algo huía ni la secundaria era de la materia de Civismo, no me decía nada, era una serie de actos formales como el de honores a la bandera y la memorización de las leyes. Sin embargo, cuando descubrimos que una parte sustantiva de la educación es la formación de los ciudadanos y de las ciudadanas, entonces eso que llamamos Civismo dejó de ser una simple asignatura, cuando decimos que hay que recuperar los valores, tenemos que regresar a la ética, a la política, a la economía, a los medios de comunicación. Tenemos la necesidad, por lo tanto, en la educación que volverle a dar contenidos vitales y (oí) nuevas perspectivas a la transmisión de conocimientos, al intercambio y generación de los mismos, me parece que ahí hay tres perspectivas: subjetividad, ética e Interculturalidad, que marcan líneas de esta reconceptualización y revisión de la educación de adultos.

CAYETANO DE LELLA

Estoy de acuerdo con esto que señala Carlos Zarco, pero quisiera volver, a lo que antes planteó José Rivero sobre la capacidad de nuestros países de poder realizar propuestas diversas. Algunos países como México tienen, en este sentido, el terreno ganado y mucha más capacidad de negociación que otros pequeños países de América Latina; sin olvidarnos que siempre las políticas de los organismos multilaterales están condicionadas, que es un arma atroz. Vuelvo a esto porque quiero mostrar que hay una posibilidad diferente en estas políticas de los organismos internacionales que es precisamente la que marcábamos hoy esta mañana sobre la Educación para Todos que propone la Conferencia de Jomtien, convocada por la UNICEF en la que participaron en el PNUD, UNESCO y después otros organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que a última hora se fueron sumando y dando su aprobación, dado que el tema de las necesidades básicas de aprendizaje es algo de una enorme importancia para la educación de adultos desde una mira prepositiva.

Podríamos así llegar a realizar algún tipo de alianza de todos los que estamos en distintos lugares desde agencias gubernamentales, agencias no gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, etcétera, levantar esas banderas y pedir que la educación sea para todos, para la población mexicana y latinoamericana; es decir, que todos tengamos derecho a ciertos mínimos básicos educativos, que postula este documento sobre las necesidades básicas de aprendizaje. Mínimos que son éticamente muy interesantes, bastante dignos de ser propuestos para toda la población.

CARLOS MUÑOZ

Bien, es el momento de enriquecer el diálogo con la participación de todos ustedes.

ENRIQUE SAFA

Sí, cuando nos preguntas acerca de la reconceptualización de la educación de adultos yo no puedo pensar en otra cosa que no sea la experiencia de la educación de adultos en México en el periodo revolucionario. Es decir, yo empezaba la ponencia señalando que en la medida en que se fueron creando organismos oficiales más especializados para la atención de las diferentes necesidades sociales de la población, en esa medida se fue reduciendo la dimensión de lo que hoy se entiende por educación de adultos, es decir, estamos segmentando nuestro servicio.

Estoy de acuerdo que en aquella época el Estado o el aparato gubernamental no se había desarrollado de tal manera que perfectamente podía coincidir el maestro de las escuelas rurales, de la escuela rural mexicana, con el médico o ni siquiera con el médico, sino con la curandera y no podía separarse un proyecto de otro, tenían que darse conjuntamente y la participación de la población usuaria no podía tampoco estar al margen de esta situación. Pero en este México de hoy, con este aparato tan especializado, pero también ya burocratizado, cada uno de estos programas camina por separado, por ello la propuesta que estamos haciendo no es pensar en algo nuevo, sino recuperar aquellas experiencias y vincular lo que es la promoción social con la satisfacción o la atención de las necesidades básicas de la población, de tal manera que no ofrezcamos salud y nutrición por un lado y educación básica por el otro, por que son distintas instituciones. Creo que tenemos que integrarlo y me parece que sí hay posibilidades operativas para echarlo a andar; es decir, que tenemos que pensarlo entre todos e ir diseñando técnica y metodológicamente las alternativas, pues la reconceptualización tiene que ver más bien con los efectos positivos o los resultados positivos que hemos tenido de nuestra amplia experiencia.

CARLOS NÚÑEZ

Bien, estamos situados en el momento del debate, les recuerdo que la idea es que podamos conversar entre todos; sin embargo, si alguien quiere formular alguna pregunta puede hacerla, trataríamos de volver a la discusión de la mañana y establecer un debate abierto, en el cual también pueden participar los panelistas

MARÍA (DE LOURDES VALENZUELA (UPN)

Decía Carlos Núñez que desde la lógica del modelo económico no van a salir las alternativas, lo sabemos, pero desde la posición de la educación popular y de quienes liemos trabajado desde la base, sabemos también que necesitamos impulsar una educación de altísima calidad, de altísima eficiencia.

Criticaba en la mañana Cayetano el "encuestismo" y estoy de acuerdo, porque lo cierto es que hemos caído muchas veces en reducir nuestras experiencias educativas a aspectos muy puntuales; debido a las múltiples carencias con las que nos enfrentamos en nuestro trabajo cotidiano; sin embargo, las demandas mismas de la población, nos exige en la práctica de educación de adultos y adultas que realmente pensemos en grande, porque las necesidades de ellos y ellas son grandes, esto implica desarrollar contenidos específicos para los distintos sectores y regiones del país de muy alta calidad y eso requiere de una imaginaria enorme, sólo de esa manera seremos coherentes con nuestro discurso de respetar las diferencias sean de etnia, sexo, edad, etcétera.

Es responsabilidad de quienes estamos directamente en la práctica, convertirnos en interlocutores de la población para ir formulando las políticas públicas, de las que hablaba Carlos Núñez. Esto implica la elaboración y el diseño de nuestras propuestas, con un alto grado de profundidad, viabilidad y eficiencia. Creo que ésta es una tarea que tenemos por construir de manera colectiva y que es algo que con este foro nos gustaría provocar: preguntarnos, de qué manera cada quien, desde el lugar en el que estamos y con grupos o sectores con los que trabajamos, ya sean mujeres, indígenas, campesinos, jóvenes, podemos pensar sobre las necesidades en un futuro mucho más lejano, hacer proyectos mucho más ambiciosos e ir creando, construyendo estas redes y articulaciones para empezar a formular una serie de propuestas que recuperen nuestra práctica de muchos años.

HUMBERTO JIMÉNEZ (INEA)

Me atrajo mucho la atención la propuesta de Enrique Safa, porque creo que fue el único que planteo una crítica al INEA. Si no tenemos identificado lo que queremos y no entendemos todos de manera uniforme a la educación para adultos, los caminos pueden ser distorsionados y llevarnos a distintos fines.

Creo que Safa tiene mucha razón cuando dice que en la medida en que se fueron creando organismos especializados para atender las necesidades sociales de la población, se fue reduciendo la educación básica a la alfabetización, la primaria y secundaria, ese ha sido uno de nuestros errores más grandes y lo seguimos manteniendo. Creo que hay muchas personas, no solo dentro del INEA sino dentro de otras instituciones que pensamos que la educación básica para adultos, no es eso, no es ni alfabetización, ni la primaria, ni la secundaria. Sin embargo, seguimos tercos y necios y tratando de entenderla de esa manera y, bueno, hasta Enrique Safa en la mañana dijo que el INEA ha logrado tantos adultos alfabetizados, tantos certificados en secundaria. Pensamos que a la educación básica le tenemos que dar otra dimensión y otras características.

¿A quien le interesa que se eleven los niveles de escolaridad, al listado, al gobierno, a nosotros o a los propios adultos a los que queremos hacer llegar la educación? Los más empecinados en que el adulto estudie somos nosotros, lo buscamos y tocamos casa por casa para incorporarlo, le tramitamos su certificado, la fotografía, la solicitud de examen y a veces hasta el examen, eso no es la educación básica. Entonces, a la educación básica le tenemos que dar otra dimensión totalmente distinta, porque la población adulta necesita otro tipo de conocimientos y contenidos educativos, útiles para la participación ciudadana, para el cuidado del medio ambiente, atender a la problemática de la mujer y a los grupos vulnerables, es otro mundo que ni siquiera nos hemos atrevido a dimensionar y creo que es de las primeras cosas que habría que hacer.

Además de lo anterior, también creo que es un error, como mencionaba Enrique, en que la medida que en se fue especializando el sistema educativo, la educación de adultos bajo las distintas concepciones y modalidades se circunscribió a trabajar con la población que conforma el rezago educativo, este es el objeto de atención del INEA, de los CEBA'S, de las misiones culturales y de otras instituciones que trabajan con adultos en este país; sin embargo, hemos perdido de vista que los adultos somos todos, que tenemos distintas necesidades educativas.

Se dice que en el país el rezago educativo esta conformado por 35 millones aproximadamente de adultos; sin embarco, el INEA atiende más o menos a un millón doscientos mil adultos al año, y los que atendemos este año no son diferentes del 94, de aquí que necesariamente los otros 33 o 34 millones tendrán que esperar para que podamos brindarles un servicio educativo, esto nos da una idea de una de las dimensiones que tenemos que considerar en torno a esta reconceptualización de la educación de adultos y lo mucho que hay que trabajar.

Por la magnitud del problema que enfrentamos, yo pensaría que en este país l el INEA, las Misiones, los CEBA'S y cualquier institución que trabaje con adultos, tienen que empezar a diseñar y a poner en practica estrategias educativas que lleguen a toda la población adulta en general; porque nadie nos asegura que el hecho de trabajar nada mas con el rezado educativo estemos contribuyendo a transformar esta sociedad.

Por último, tocaría el punto acerca del financiamiento para la educación de adultos. Vengo escuchando desde hace un tiempo e incluso aquí se ha abordado el tipo de los intereses v políticas del Banco Mundial, así como las limitaciones a las que se enfrenta la Federación para otorgar el financiamiento par los programas educativos, y no entiendo por que darle tantas vueltas, pues me parece que estamos en el plan de ver cuanto nos toca y esperando qué nos da la Federación. Creo que la reconceptualización de la educación para adultos tendría que considerar estos aspectos e incluir la búsqueda de otro tipo de participación, otros tipos de financiamiento, ya que si vamos a estar esperando que sea la Federación la que nos dé el presupuesto para trabajar en educación para adultos, no lo hay y no lo habrá en este país en muchos años para atender a 30 millones de adultos.

Entonces, por que no pensar en otros mecanismos, en otras estrategias de coordinación, de apoyo, de fuentes de financiamiento para trabajar con las asociaciones civiles o con las organizaciones no gubernamentales de otra manera. En ese mismo sentido, diría aquí que tendría mucho que hacer la misma UNESCO, la misma OEA y hasta el mismo CREFAL, que son instituciones que a veces, que al menos así me da la impresión, se quedan demasiado lentas en este transcurso tan acelerado de la población.

CARLOS NÚÑEZ

Les pido que las intervenciones provoquen la dinámica del debate y diciendo con toda confianza lo que queramos, pero hacer un dialogo lo mas ágil posible.

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

Me parea en el centro de la discusión o en buena parte de ella, está el asunto de la política educativa, más allá del asunto de la política social de los gobiernos, de la política económica y del poder político, porque son parte del contexto que representa nuestro referente al cual nos tenemos que estar constantemente refiriendo.

La política social en los últimos años en México, ha sido una política de contención de los conflictos sociales, de las explosiones de la población en diferentes sectores, y durante el

sexenio de Salinas se intento mantener todo bajo control, pero las circunstancias y los resultados de su política fueron realmente visibles, pues en enero del 94 resulto uno de los conflictos más radicales que se hayan tenido en los últimos años.

El gobierno de Zedillo, por su parte, tampoco ha sabido como hacerlo, aun cuando este fue el slogan de su campaña política para la presidencia de la República. En estos momentos, es una realidad, el gobierno actual no ha podido construir su política social. Esto representa una situación que pueden aprovechar las fuerzas más democráticas y sociales, entre ellas los educadores que tienen un trabajo de compromiso social para construir esa política social y educativa.

Para lograr este reto importante pensaría en tres espacios a los que tendríamos arribar. Uno de estos espacios que ha crecido manera importante es el sector informal, debido a la modernización del aparato industrial, que lo único que ha logrado es el desplazamiento brutal de mano de obra, y esto lo constatamos cotidianamente en los diarios.

Este desplazamiento ha provocado que la población este entretejiendo formas de supervivencia, a veces no muy dignas, pero entre estas hay posibles éxitos de proyectos de vida alternativa que habría de apoyar. Entre el sector campesino, entre el sector urbano-popular, existen proyectos en torno a la construcción de viviendas de generación de trabajo; existe también el proyecto de crear una moneda alternativa, que pudiera permitir intercambios de trabajos, porque este sector informal a diferencia de lo mitificado que existe, tiene competencias básicas y lo demuestra, cuando sus desempeños son unos de los mejores, sobre todos los trabajadores que migran al norte del país. Entonces, estos conocimientos que tiene el sector informal, habría que apoyarlos e incluso presionar a las autoridades educativas para que colaboren con el trabajo que impulsan las organizaciones no gubernamentales con este sector. El otro espacio es el de la institucionalidad, el estado tiene la obligación constitucional de seguir apoyando los procesos educativos en todos los niveles. El asunto del autodiagnóstico, de la autoeducación, de la autoconstrucción de vivienda, de cùrense ustedes solos, es un asunto donde el estado se le exime de la responsabilidad de pagar los servicios indispensables para la población más desprotegida de este país. Este es un asunto que no habría de abandonar, es un asunto contestatario, de movilización, de organización, de exigencia.

Un tercer espacio puede ser la vinculación entre las organizaciones no gubernamentales y las instituciones. En ese sentido, tratemos de construir juntos una alternativa viable en materia de educación, haciendo esa oferta que surja a partir de la demanda social, en términos de que necesita saber la población adulta, pero no en términos de la de competencias básicas determinada por los industriales del país, sino con base a la demanda de competencias básicas determinadas por los grupos de población que es una diferencia radical. Éste no es un asunto de eficientismo, ni del aprendizaje de tecnología, porque para los millones de analfabetos que existen, para la gente con el mayor rezago educativo, hay otro tipo de competencias necesarias para sobrevivir dignamente, que poco tienen que ver con el proceso de competencias de tecnologías avanzadas. Entonces, creo que estos tres espacios habría que discutirlos a lo largo de este foro.

CARLOS NÚÑEZ

Muchas Gracias. Si alguno de la mesa en algún momento quiere participar sobre un punto lo puede hacer.

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

Primero una pregunta, ¿por qué no se invito a una persona de la dirección General de Educación Extraescolar? Creo que es una institución que tiene que ver con esta modalidad educativa.

Por otro lado, hace un momento el señor Enrique Saffa mencionaba que con la creación de muchas dependencias que atiendan a la educación de adultos se ha venido haciendo una segmentación del servicio. Nosotros, como dijera también Saffa, que estamos en la raya del frente, enfrentamos esta situación, ahí encontramos una duplicidad de funciones, tanto es que la SARH, el INEA, la educación de adultos, las misiones y los CEBA'S nos enfrentamos a una realidad bien problemática, que en donde a veces nos andamos peleando hasta los adultos. Creo que esto nos lleva a pensar que hace falta una coordinación institucional, por eso una propuesta concreta que hago es concretamente que al nivel de las instituciones se instrumente mínimamente una coordinación para no interferir funciones, para no arrebatarnos a los adultos, para no tratarlos como objetos, sino realmente considerarlos como sujetos que son. Por otro lado, otra propuesta sería crear un organismo de coordinación de estas instituciones gubernamentales con las ONG'S, el INEA, cuyo objetivo sería elaborar ciertos lineamientos para que esto tuviera una mayor uniformidad en cuanto a la política de educación de adultos.

Para terminar, quiero felicitar a los ponentes, creo que este tipo de eventos deberían tener mayor continuidad y mayor participación de muchos que no están hoy con nosotros; así mismo, solicito que nos den a conocer las memorias de los foros, tal como se nos informó la presentación de las memorias del primer foro esta noche. Gracias.

INTERVENCIÓN (MUJER)

Mi participación va en el sentido de recuperar lo que se ha venido exponiendo desde la mañana en este Foro. Creo, como comentaba el compañero, que electivamente este foro es una muestra o posibilidad de coordinar estos esfuerzos, pero orientados hacia una planificación de una estrategia, porque a pesar de que se han tratado temas muy interesantes como las implicaciones del proceso de globalización y de una educación íntegra, no se ha abordado un aspecto fundamental, de cómo podemos planear nuestras acciones, sustentadas en diagnósticos, no necesariamente sobre cifras, pues estas ya nos las sabemos, si no con base a las necesidades de la población o los diversos sectores de la población que compone nuestro país.

Cómo podemos planear entre las instituciones especialistas esa educación de adultos de carácter integral, buscando diferentes fuentes de financiamiento, cómo evitar la multiplicidad de funciones que se dan en la práctica entre las distintas instituciones, que en ocasiones más que ayudar obstaculizan el trabajo, independientemente de las intenciones. Por eso este foro puede ser un gran ejemplo para comenzar a planear en la práctica.

Por otro lado el hecho de hablar de diagnósticos o la identificación de necesidades sociales o las necesidades reales de estos sectores de la población, nos lleva necesariamente a la o a la identificación de proyectos específicos de desarrollo, sean éstos sociales o productivos,

donde la educación se convierte en un eje fundamental, que promueva e impulse un proceso interinstitucional o sectorial partiendo de lo que estamos haciendo actualmente. Gracias.

MARTHA MERODIO (ALIANZA CÍVICA)

Quiero retomar lo que dijo el doctor José Rivero, respecto al doble significado que tiene en chino la palabra crisis, para invitarles a reflexionar sobre la gran posibilidad que tenemos de emprender del conflicto y poder trascender estas paradojas, estas contradicciones que nos confunden y nos afligen tanto. Para esto creo que necesitamos preguntarnos si además de ser adultos cronológicamente, realmente lo somos emocionalmente y mentalmente, o si seguimos comportándonos como niños de 4 o 5 años, lo cual provoca mucha confusión, mucho conflicto. Por esto creo que tenemos que atrevernos a comunicar y dejar atrás la infancia de la humanidad en la que resolvíamos los conflictos exclusivamente mediante la lucha, la huida y la paralización. Esto representa un elemento más del que ustedes han estado manejando en las ponencias, que es el aprender a comunicarnos.

HÉCTOR CASTAÑÓN (TLALTIPAC)

Quisiera por un lado, rescatar lo que se comentó acerca de la falta de financiamiento para la educación. Yo no sé las cifras, pero a raíz del movimiento armado en Chiapas, el presupuesto para la compra de armas ha aumentado muchísimo, sin embargo está medio raro que no haya dinero para la educación. También quiero decir que muchas ONG'S que recibimos financiamiento de las agencias de cooperación internacional, a raíz de la entrada en el país del TLC por obra del señor Salinas, es de dejar de apoyar el trabajo de muchas de estas organizaciones.

Por otro lado hablamos de transformar a la sociedad y de reconceptualizar a la educación de los adultos, he constatado en el trabajo muy pequeño que realizó con un grupo indígena y con campesinos que aquel que llega con la idea de transformar, e incluso después de involucrarse con las comunidades indígenas cuando uno sale se desubica en el exterior.

Efectivamente, necesitamos una planeación, pero para llegar a ella tenemos que reconocer nuestras actitudes personales de prepotencia, así como las limitaciones u lo inacabado de nuestros programas, por que ése es el principal problema que enfrentamos. Esto lo comento por qué me tocó trabajar con el modelo de la Primaria Intensiva para Adultos (Priad) y se me hacía más interesante que el Modelo actual de Primaria en Educación para Adultos (Mpepa). Este último tiene muchas dificultades para trabajar con los grupos indígenas, porque los contenidos de estos libros son a nivel nacional, cuando deberían ser regionales.

Esta es una de las propuestas que hemos hecho desde el evento pasado, la manera de educar al adulto debe ser regional, principalmente cuando se trata de grupo indígenas, porque a veces algunos de los elementos que se utilizan en las cartillas, por ejemplo en tzetzal o tojolabal, las palabras significaban una cosa para el indígena y otra para la persona que está alfabetizando. Entonces, creo efectivamente que tenemos que hacer planeación, juntarnos las ONG'S con las instituciones y las personas que estamos de hacer estos cambios, porque si seguimos considerando que lo que hacemos está bien, pues la gente nos va a rechazar.

ARTURO BECERRIL (TOLUCA)

En la mañana se hablaba de mejorar la calidad de de la educación y promover los valores mediante la educación de los adultos. La oferta educativa del INEA está basada en la

modalidad de la educación abierta, yo le pregunto respetuosamente a la Licenciada Latapí si han logrado elevar esa calidad mediante los sistemas abiertos, cuando sabemos que fracasaron en su momento en Inglaterra, y si realmente no lo han logrado, por que no retoman la modalidad escolarizada.

VICTORIA LATAPÍ

Bueno, contestando su pregunta yo no podría comparar lo que pasa en Inglaterra con México. Por otro lado, está comprobando que los sistemas abiertos para adultos han funcionado, está comprobado en el INEA, hay evaluaciones que así nos lo demuestran, pero sobre esto tendremos que hablar muy ampliamente. La educación formal, para, desde mi punto de vista, no funcionaría precisamente porque el adulto necesita un espacio muy distinto, un espacio de libertad que no podrían darse en un sistema formal. No sé si Ana Del Toro quiere ampliar algo.

ANA DEL TORO

Yo quisiera aprovechar la oportunidad para hablar sobre lo que decía el compañero en contra del Mpepa y sí a favor del Priad. El INEA está conciente que no puede con todo y pretender que una sola institución haga libros como si hiciera tortillas, es absurdo a estas alturas.

Ahora, cómo lograr precisamente esa participación ciudadana y cómo no perder la visión nacional, dado que es muy fácil decir que el grupo indígena de Tingüintín de las Tunas elabore su propio contenido, porque cuál es el marco de referencia que se tiene para hablar de la experiencia personal, considerándola como la mejor

O lo único, sin conocer otras visiones u otras experiencias. Creo justamente que el reto es como alimentar, retroalimentar y recrear estos procesos que tomen en cuenta lo regional, pero sin olvidarnos de lo nacional, lo universal.

En el caso del señor de Toluca, yo le diría que precisamente estamos criticando que no podemos hablar de una educación formal, escolarizada o de una educación abierta, porque los adultos somos muchos y tenemos diferentes necesidades. Pero si consideramos a los adultos marginados, con menores oportunidades educativas y sin recursos, es más difícil encontrar un número semejante de maestros o escuelas para atenderlos. Entonces ahí justamente tenemos que buscar esas alternativas diferenciadas y además...

(PREGUNTA)

...de esa manera, ¿no se abarata la educación?

ANA DEL TORO

Yo no sé si se abarata o se encarezca, el problema es que en el país tenemos a cerca de 35 millones de personas sin educación básica, entonces necesitamos empezar haciendo cosas diferentes, dado que el hacer muy poco con el afán de hacerlo muy bien, pues entonces más valdría no hacer nada. Tendríamos también que buscar una educación relevante y significativa a partir de la coordinación y la concertación de diferentes instituciones, organismos, sociedad civil.

INTERVENCIÓN (MUJER)

A esta participación de Ana Del Toro me gustaría agregar lo siguiente, yo creo, por un lado, que una de las grandes críticas que se le han hecho a la educación de adultos no solo en

México también en América Latina, es justamente que se trabaja, a veces, con metodologías para niños, cuando los adultos tienen necesidades diferentes y han recorrido un largo camino; tienen experiencias y saberes que deben ser reconocidos y revalorados, por eso no podríamos ver en la educación escolarizada, ni en las metodologías de niños, una solución, porque daríamos un paso atrás.

Por otro lado, me gustaría comentar que uno de los campos más ricos de vinculación de esta educación con los proyectos de tipo productivo, serían aquellos orientados hacia el auto-empleo.

Estos proyectos le dan a la gente la posibilidad de conocer el proceso productivo de manera completa, porque a pesar de los discursos gubernamentales, de las declaraciones en los diarios y el Plan Nacional de Desarrollo, los cuales insisten en la vinculación entre la educación con el aparato productivo, hay ciertos sectores en donde esa vinculación por más que se quiera dar, no se da, por lo siguiente;

Nosotros en el INEA tenemos experiencia en empresas maquiladoras, que es un terreno especialmente difícil y donde nos damos cuenta que el requerimiento del aparato productivo hacia las necesidades educativas es casi nula.

La gente ingresa al aparato productivo maquilador con el mero requisito de la primaria o la secundaria, porque realmente el proceso productivo y la naturaleza misma del trabajo, organizada por línea de producción donde se realiza una serie de actividades repetitivas, no requiere de esta vinculación entre educación básica capacitación. Esto no quiere decir, obviamente, que no sea un espacio importante para la educación de adultos el incursionar en este terreno, porque de todos modos son fuentes de empleo que están absorbiendo una gran cantidad de mano de obra y de alguna manera para los trabajadores son útiles las matemáticas aplicadas y la lectura para la actividad productiva, que entiendan para que les sirva la geografía de su estado y la de otros estados donde hay industrias y que emprendan como el medio ambiente se va afectando con la instalación de una empresa, etcétera.

Finalmente, me gustaría hacerles una pregunta al doctor José Rivero y al doctor Cayetano De Lella, por la experiencia y los vínculos que tienen a nivel internacional; ¿que ha pasado, por ejemplo, con la educación de adultos en países como Taiwan, realmente ha sido una posibilidad de desarrollo integral del ser humano?

CARLOS NÚÑEZ

Guardamos esa pregunta para después, para darles la palabra a otras personas...

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

Bien, yo quisiera hacer un comentario y también una breve consideración. Una de las preocupaciones más fuertes, que comentaba Carlos Zarco, en las redes del CEAAL, en la de mujeres, de derechos humanos, la ambiental popular, de comunicación y la pionera: la de alfabetización y educación básica popular, está vinculada al componente pedagógico, por eso en esta idea de repensar las acciones de educación popular, se insiste en la formación de los educadores, esto resulta muy importante porque va ligado a la idea de las necesidades básicas de aprendizaje que evidentemente están delimitadas por un contexto más general, más global, hasta su expresión regional.

Considero que cuando hablamos de los sujetos con quienes trabajamos, debemos concebirlos como seres sociales trascendentes y no como objetos que nos podemos pelear para atenderlos. Debemos por el contrario, dinamizar y potenciar las relaciones entre ellos,

de sujeto a sujeto a partir de problemáticas tales como las de derechos humanos, como las ambientales o incluso sobre la falta de participación, etcétera. Por esto, la educación popular encuentra los pretextos necesarios para impulsar sus actividades de alfabetización y de educación básica.

Sería importante compartir nuestras concepciones sobre la educación básica, porque coincido totalmente con el compañero que cuestionaba al Mpepa, la selección de los contenidos educativos dependen de las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, de otra manera no podríamos establecer ninguna propuesta de curriculum de educación básica, aunque entendamos que el curriculum es una tarea inacabada, es un proceso permanente. En ese sentido, yo hacía una pregunta en la mañana acerca de cuales habían sido los obstáculos para la implantación del curriculum regional diversificado de educación básica para adultos, ya que si el discurso de la modernización educativa lo explicita y lo permite e incluso el último el modelo tiene una buena dosis de contenidos regionales, entonces, me parece que debiera valorarse un poco mas, sin embargo no se agotan con el Priad, ni con el Mpepa, las necesidades básicas de aprendizaje de la población a la cual nos enfrentamos.

También habría que decir que muchas de las metodologías, y más que estas las técnicas participativas, que en buena parte han sido experiencias de educación popular en toda la región latinoamericana, ahora algunas instituciones se han apropiado de ellas para bien. Incluso algunos sectores de académicos y universitarios ahora son más sensibles a esas propuestas educativas que privilegian más los aprendizajes que las enseñanzas. Finalmente quisiera decir, que la idea de poder concurrir a estos retos y estos encuentros es algo que el CEAAL lo tiene claro desde hace unos años, por lo que es importante que otras instituciones estén dispuestas y sensibles a involucrarse en otros niveles de participación.

CARLOS NÚÑEZ

Tenemos tres personas que pidieron la palabra, estamos llegando al límite de tiempo, daríamos la palabra a cinco personas más para que luego respondieran los panelistas las preguntas puntuales que se les plantearon y, quizás un comentario de cierre de los que así lo deseen.

JOSÉ LUIS

Me han provocado muchas reflexiones tanto el panel como este debate, pero como dice el dicho popular que más sabe el diablo por viejo que por diablo, tenemos que repensar en ese concepto o en esa idea de educación de adultos, porque existen procesos educativos naturales a los que tenemos que acudir y rescatar, en los cuales ni educadores, ni promotores sociales intervenimos pero que aparecen continuamente y evidencias claras son las respuestas que están dando muchos sectores a estos momentos de sobrevivencia.

Creo que hay muchas pistas para ir recogiendo elementos muy propios de los adultos, de los jóvenes, de las mujeres y de los niños en las calles, en donde encontramos ambientes y procesos educativos que nos pueden decir mucho y pueden alimentar ese concepto que se esta tratando de rehacer.

Por otro lado, quisiera rescatar una idea que comentaba la compañera Cecilia Loria sobre los tejidos sociales que a mí me parece muy importante por varios motivos. Quizás lo que más me llama la atención es que hemos hablado mucho de los efectos negativos del neoliberalismo en el aspecto económico y sólo se ha señalado que este modelo también

tiene una propuesta cultural que está haciendo aparecer valores y cosas nuevas en el sentido común y en la forma de concebir y de pensar el mundo. En este sentido, volver a pensar en la constitución de lo individual, lo grupal, lo social en ese aspecto del tejido social que tiene que reconstituirse con los valores éticos y morales, me parece estratégico hoy, sin detallar otros abordajes, oírás intervenciones, tanto para la educación de adultos como para la educación popular.

Creo entonces que el papel de las organizaciones civiles o no gubernamentales o de desarrollo, como queramos llamarlas, no sólo es ser intermediarios sino tal vez tendríamos que volver como en los inicios del trabajo de base para lograr esas relaciones horizontales, fomentar la toma de decisiones por parte de los adultos y los grupos.

Pero esto nos enfrenta a desafíos muy grandes, porque si las instituciones gubernamentales tienen graves problemas de alcance, imagínense las organizaciones civiles, éste es un problema que implica creatividad, es decir, cómo llegar a lo masivo con esfuerzos conjuntos. La experiencia nuestra es que hay muchos menos recursos, por eso tenemos que juntar esfuerzos entre instituciones y organizaciones civiles y organizaciones sociales, pero esto tenemos que analizarlo, ya que cuando asistimos a este tipo de encuentros, generalmente llegamos al final donde queremos rápidamente cobijarnos todos y lanzar el gran organismo que impulse las acciones. Sin embargo, la experiencia en particular de la red de "alfa" es que las vinculaciones con otros se han dado en tiempos y ritmos mucho más despacio de lo que a veces deseamos; se han dado en espacios muy concretos con una coordinación de zona hablando del INEA, con el DIF Municipal, hablando de los de los gobiernos locales, formas de organización que tenemos poco ordenadas y repensadas, por que generalmente hemos actuado con el impulso de llegar a esa coordinación que deseamos.

Hay por último una cosa que me parece importante para llegar primero a convergencias, para luego hablar de articulación y es el repensar en quiénes somos, abordar nuestra identidad me parece fundamental, porque el simple hecho de juntarnos para analizar el problema de a educación de adultos pasa previamente por tener claridad de quienes somos, qué hacemos, a dónde vamos y desde ahí poder converger.

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

Las participaciones de todos los compañeros me han parecido excelentes, pero siento que se ha olvidado algo muy importante, que fuera de estas cuatro paredes que encierran la memoria de lo que vayamos a hacer los que estamos inmersos en la educación para adultos, tenga este foro un impacto social y psicológico más amplio, como lo vamos a lograr, primeramente yo propondría, señores, analizar la normatividad jurídica que no se ha tocado. Le pediría al señor Licenciado Núñez, que cumple actualmente funciones de diputado que pudiera impulsar una iniciativa de ley en la que quedasen plasmadas nuestras propuestas sobre educación de adultos, en uno de los apartados del 3° Constitucional a efecto de que haya es normatividad jurídica.

Recordemos nosotros que en el Artículo 3° Constitucional, que tocó la licenciada Latapí, está el sustento filosófico o de la educación en un sentido estricto, pero también en un sentido amplio; sustento que nos permite que nuestra participación no se torne únicamente en una especie de buzón de quejas. En este sentido, a mí me pareció excelente, por ejemplo, la aportación del licenciado Becerril, sin embargo sentí de Ana del Toro cerrazón, por lo que le pediría mayor apertura, porque todos los que estamos aquí de uno u otra manera preocupados, somos las personas que operamos teórica y prácticamente la educación, por lo

que quisiera pedirles respetuosamente a los señores panelistas y a mis compañeros que asisten a este segundo foro, que seamos los pioneros y los partícipes de esta iniciativa de ley, pero que esto lo sepan no únicamente los que nos encontramos involucrados con la educación de los adultos, sino toda la sociedad, muchas gracias.

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

A todos los que asistimos a este segundo foro, quisiera primero felicitar a los compañeros del panel, en este caso al doctor Cayetano De Lella, al doctor José Rivero y a Enrique Safa. El comentario que quiero hacer es el siguiente, me parece magnífico este foro porque estamos evitando caer en lo que por mucho tiempo fue una simulación colectiva desde autoridades, investigadores, docentes, autoridades altas y bajas, dado que todos nos dábamos cuenta que a la educación para los adultos la estábamos maquillando, y esto se puede percibir desde el 31 de agosto de 1981 en donde por un decreto se crea el INEA y a partir de ese momento se ha dado una serie de tropiezos, de malos manejos, de corrupción, cayendo como decía anteriormente en una simulación.

Esto se puede comprobar tal y como lo dice el investigador Enrique SAFA, pues no corresponden las cifras del INEGI con las del INEA y con las de los investigadores. Vemos con tristeza que muchos técnicos que están en el campo ganan 40 pesos mensuales, sin embargo, se ha cuatriplicado la burocracia en el INEA, nos da tristeza también ver que cuando se solicitan libros de secundaria no se proporcionan porque únicamente son para el servicio del INEA. La pregunta directa es para la licenciada Latapi, primero, ¿Qué están haciendo ustedes a nivel nacional, con un instituto rector, para que haya esa comunicación con los diferentes organismos que participamos en educación para adultos en toda la República? Segundo, ¿qué están haciendo para elevar la calidad de la educación? Quiero recordarles a todos los que estamos aquí que en lo que se refiere a educación básica, el INEA certifica y eso es algo muy importante porque avalamos los conocimientos que impartimos mediante un certificado, que tal parece que como una simulación lo regalamos muy fácilmente.

Quiero también aprovechar la presencia del licenciado Núñez como legislador ahora en esta legislatura federal para que en la más alta plataforma legislativa se cuestione lo que está haciendo INEA como un instituto rector al que le corresponde dar las estrategias en todos los aspectos educativos con adultos.

INTERVENCIÓN (HOMBRE)

Dos comentarios muy específicos, en el plano pedagógico y en el plano operativo, para dejar finalmente que los panelistas, si fueran tan amables, contesten una pregunta.

En un artículo sobre la temática que nos ocupa, no recuerdo el autor en este momento, señalaba con mucho tino: "¿Seguir alfabetizando, para qué?" Para que si la historia de la alfabetización por la alfabetización sola se torna en un círculo vicioso. La oferta alfabetizadora tiene que ir mucho, pero mucho más allá, creo entonces que tenemos que ir pensando en una oferta integral de educación básica para que realmente trascienda y afecte el entorno inmediato de nuestros destinatarios. Esto, desde luego, como ya se ha acotado, no sólo con conocimientos sino a la par de ellos, con destrezas, desarrollo de habilidades que puedan impactar y modificar su entorno inmediato, su entorno familiar y social. Lograr que la alfabetización o algo más que está valla más allá de simples elementos aislados que

pueda apropiarse el individuo, que propicie la toma de decisiones sociales y una participación más amplia.

Requerimos también dotar a los educadores de buenos materiales didácticos y escolares, porque es como el mejor músico que se le pone en la mano un instrumento no tan sofisticado y nos hace una maravillosa ejecución artística.

Habría que ir pensando en un nuevo diseño curricular y modificar, como ya se dijo, el modelo de la escuelita; con todos los vicios que conocemos. Entonces en este diseño curricular habría que considerar competencias sociales que realmente, reitero, puedan hacer frente a los requerimientos de es la tan difícil vida que nos ocupa en estos tiempos tan señalado como modernos. Por qué no impulsar proyectos de investigación pero de campo, en las entidades, creo que habría muchísimo, pero muchísimo que investigar sobre lo que ocurre en esos círculos de estudio.

Finalmente, respecto a los programas de seguimiento y evaluación quisiera decir dos cosas de manera muy breve: A mí me parece demasiado delicado que los procedimientos de evaluación de los aprendizajes se hagan de manera vertical, nuevamente retomando el piestamo de la escuela formal, cuando deberían ser de otro tipo, reitero valorando habilidades y destrezas de orden social. Habría que reconceptualizar el papel que juega la evaluación como un elemento esencial, intrínsecamente relacionado con los procesos de aprendizaje, no como algo paralelo o lo que es peor como algo divorciado.

En el plano operativo, ya se ha reiterado aquí la relación interinstitucional e intersectorial, a manera de ejemplo por qué no pensar que en vez de que nosotros por nuestro lado ofertemos los conocimientos a los adultos y otras instituciones hermanas oferten por ejemplo los programas de salud, sería de mucha más trascendencia educar para la salud y eso tendría que estar integrado en el currículo de educación de los adultos, bajo un nuevo enfoque. Finalmente, en los aspectos operativos creo que podemos ir pensando, para que la mesa, si fuera tan amable lo tome en cuenta, en otorgar a los municipios la responsabilidad de la operación de los programas y que a las instituciones educativas les compela la rectoría académica, muchas gracias.

JOSÉ RIVERO

Voy a tratar de dar respuesta a la pregunta específica que se me hizo. La pregunta era si conocía la educación de adultos de un país como Taiwan que prevalece en medio de un auge económico. La respuesta es que no conozco la realidad de Taiwan, pero que tan trascendente es esto para México o para nuestros países, yo diría muy poco. Quisiera invitarlos a alejarnos de esta propaganda sutil nos hace ver que la salida de nuestros sistemas educativos está en recorrer caminos de países absolutamente distintos.

Yo recuerdo, el año pasado tuvimos en la sede regional de la unUNESCO, un diálogo con un grupo selecto de planificadores, uno de ellos era el representante de Corea y decía que el niño en este país estudiaba o estaba ligado al estudio alrededor de 15 horas diarias, tanto dentro como fuera de la escuela. Entonces, todos los latinoamericanos estábamos alarmados y pensábamos que jamás íbamos a llegar a hacer como Corea, pero es absurdo porque el propio coreano modestamente nos explicaba que el estudio esta asociado a la opción religiosa.

El budismo tiene mucho que ver en asociar presencia de la escuela, de la familia y de la educación casi como un hecho cuasirreligioso.

Bueno, el modelo coreano no nos sirve, en este caso específico, pero tratando de no desairar la pregunta, yo diría que en dos años se desarrollara en Hamburgo, Alemania, la y Conferencia Mundial de Educación para Adultos y valdría la pena que este foro vaya pensando en los aportes de esta Conferencia. El próximo año se va a realizar una conferencia regional preparatoria a la que serán convocados los países de América Latina.

Pero además de lo anterior quisiera hacer un comentario global. Las intervenciones de ustedes nos indican varios hechos concretos, por un lado, creo que Cayetano va a coincidir conmigo, pocos países en América Latina pueden darse el lujo de una tarde como ésta, el nivel de intervenciones, la calidad y la claridad de los planteamientos, el respeto mutuo con quien han sido hechos estos planteamientos, ha sido excepcional. Enrique hizo una muy valiente exposición en la mañana, en ella planteó un recuento muy claro de cuáles son los retos de la INEA respecto al país. Entonces su exposición me recordaba algo que leí anoche, que está en consonancia con la intervención de Ana Del Toro, en el foro pasado y es que junto con Enrique, Ana y el conjunto de los compañeros del INEA están coincidiendo en una búsqueda de salidas no tanto para el INEA, sino para la educación de adultos del país y ése es un elemento absolutamente importante. Aquí han habido varios planteamientos, prácticamente están haciendo esfuerzos por tratar de establecer vínculos, estrategias y crear redes, por eso este Foro tiene una potencialidad enorme.

El otro elemento que quisiera destacar es que si sumamos todo el conjunto de puntos de vista, de perspectivas aquí señalados, llegaríamos a la conclusión aplastante que la educación de adultos es algo muy complejo, nada sencillo, porque aquí hemos tratado la alfabetización, la educación básica, los distintos enfoques de la misma, la economía informal, el tema de políticas públicas y el de la institucionalidad. Creo que el hecho que se repita por segunda vez un evento de esta naturaleza ya es un paso extraordinario. Me dicen que muchos de los educadores de los adultos de los estados no pudieron venir por la crisis económica por la que atraviesa el país y esto es explicable, a este foro seguramente sin esa crisis económica hubieran podido venir mas participantes, pero ustedes constituyen un número importante de representantes muy significativo, no sólo vinculados por novedad o por un interés momentáneo con esta modalidad educativa, sino con un compromiso profesional, un compromiso de vida. Muchos de ustedes tienen años tratando de encontrar salidas a las demandas de los adultos mexicanos.

Ahora, todo esto me permite analizar las mesas de trabajo y en este no encuentro donde encaja esta inquietud de la interinstitucionalidad, ya que como decía Ana Del Toro, no es posible que al INEA se le adjudique como la única institución encargada de asumir las tareas de educación de adultos. Este es un reconocimiento muy importante, además explícitamente planteado, pero además los representantes de la sociedad civil plantean que tampoco hay mucha relación con las instituciones gubernamentales, tampoco hay mucha inquietud en una mesa de trabajo especial. Cómo establecer acuerdos interinstitucionales, cómo hacer, por ejemplo que la Academia de Educación de Adultos con esta excelente iniciativa, no solo esta focalizada en la Universidad Pedagógica Nacional, sino sea una academia que recoja, que acoja otro tipo de actividades.

Mi reflexión a punta a esto, si es posible discutir esta latente, esta urgente necesidad de ponernos de acuerdo de qué es lo prioritario en materia de educación de adultos en México y cuáles serían los aportes y los recursos posibles que cada institución podría intercambiar o unir en torno a los resultados y acuerdos que se convengan en este Foro.

CARLOS NÚÑEZ

Tenemos una limitante, que es la presentación del libro, entonces tenemos que terminar a las siete, les quiero pedir a nuestros colegas mexicanos que pudiéramos darle prioridad al compañero Cayetano que ha hecho un gran esfuerzo por venir para que nos haga un comentario y luego pasarle a los panelistas el micrófono para que respondan las preguntas de manera muy puntual, omitiendo por el momento, si les parece, los comentarios más de fondo.

CAYETANO DE LELLA

Coincido totalmente con José Rivero que este encuentro es muy significativo e inédito en América Latina, hoy que la educación de adultos no es prioridad para nadie, aquí hay una cantidad de instancias gubernamentales y no gubernamentales para las que si es prioridad y cualquier reformulación debe de tener cuenta esa realidad en México. Es muy rescatable, con todas las críticas que puedan hacer, que es hayan reunido los organismos gubernamentales y las instituciones de la sociedad civil que en México están trabajando por el adulto.

Por un lado, los felicito y les pediría que fueran muy cuidadosos ante cualquier posibilidad de fusiones, de desapariciones de instancias nacionales que es un mecanismo que se viene dando en algunos países de América Latina, dado que la tendencia es borrar las instituciones de coordinación nacional con el afán de descentralizar. El discurso, ese tan progresista de la descentralización ya no lo es, se le dio la vuelta, porque hoy se les deja toda la responsabilidad a los estados o municipios, pero sin dinero. Así que muchísimo cuidado con esto que quisiera advertir a partir de la experiencia latinoamericana, específicamente de Argentina, en donde la dirección nacional, de la cual yo fui coordinador general hace mas de veinte años, ya fue borrada del organigrama de la Secretaría de Educación Pública y se descentralizo todo a los estados.

Por otro lado, les quisiera transmitir preocupaciones, además de satisfacciones y alegrías como es estar hoy con ustedes. Otra preocupación es del afán de desescolarización en polémica con escolarización, cuidado, no hagamos afirmaciones de tipo general tales como que los adultos no quieren escolarización, que los adultos solo aprenden en ámbitos informales. Hay mucha diversidad y diferencias, la ponencia de Cecilia Loría es un ejemplo, una pieza magnífica justamente de aporte en este sentido con relación a las idiosincrasias, a las diferencias. Hay múltiples actores sociales que requieren tratamientos específicos.

En el ámbito grupal y dialogal la presencia del educador de adultos no es negociable, así que cuidado con generalizaciones que pueden ser altamente regresivas, con un afán también supuestamente progresista. Esto no quiere decir que jamás o bajo ninguna circunstancia deba darse lo contrario; no, hay casos absolutamente excepcionales que justifican el tratamiento de la distancia; sin embargo, hoy más que nunca en América Latina se está recuperando el valor de la escuela para los sectores populares. La escuela que fue tan denigrada en otra época, en donde incluso se invitaba a romper los muros de la escuela en un sentido metafórico, hoy está siendo revalorizada como un ámbito de excepcional posibilidad en la línea de recomponer el tejido social de que se hablaba esta mañana. En este sentido, Brasil tiene una experiencia pionera, que debe ser considerada y atendida. Esto me parece que también tendríamos que tomarlo en cuenta, en las mesas, en los próximos días.

Otra cuestión son los lineamientos curriculares y tienen que ver con algunas de las preguntas: ¿Hacia dónde debe ir el curriculum? ¿Debe hacerse una transposición del curriculum de la educación básica de niños, que también al amparo de los organismos de financiamiento multilateral se están rediseñando en toda América Latina, debe hacerse esta transposición y adecuación a la edad del adulto? Esto es algo que hay que debatir mucho y que cada realidad nacional tiene su respuesta. Sin embargo, de ninguna manera debe ser una transposición, porque hay que atender la psicología de los autores sociales a los cuales está dirigida nuestra acción. No son lo mismo los niños de la calle que los trabajadores urbanos, las mujeres de la maquila, que las empleadas domésticas, hay diferencias que es necesario recuperar, tanto desde el punto de vista del sujeto que aprende, como de los legítimos intereses del sector y de la región.

Pero también hay algo, que como decíamos hace un rato, no es negociable; que es el nivel científico o más alto que les podemos dar a nuestros adultos en toda América Latina y en particular, en todo México. De norte a sur del país, cualquiera que fuere su edad o su sexo, merecen la mejor educación y la mejor ciencia que está al alcance de ellos; porque, de lo contrario, no sólo habrá rezago con relación a los que no acceden, sino también con sus propios hijos; que por todos esos afanes adaptativos, tan encomiables, nos lleven a dejar de lado esta educación de primera, en el ámbito científico, que merecen nuestros jóvenes y adultos.

Entonces en los lineamientos curriculares, esto que seguramente ustedes se embarcarán a elaborar en los próximos años, como la mayor parte de los países de América Latina, tengamos muy presente esta posibilidad de la más alta calidad. Porque, como sabemos, la reconversión está en la línea de conocimiento intensivo y va a ser en el futuro el conocimiento el máspreciado de los bienes, crecientemente el conocimiento va a prevalecer sobre la mano de obra en el sentido más alto de la palabra.

CARLOS NÚÑEZ

Creo que la ventaja es que Cayetano y José Rivero estarán todavía aquí con nosotros los días subsecuentes, lamentablemente la otra actividad programada. Yo quisiera decirles una cosa que como diputado estoy en la comisión de educación y si este foro tiene continuidad en la relación interinstitucional tenemos mucha gente que está esperando las propuestas sobre educación y elaborando las políticas públicas. Hemos estado en el marginalismo, por lo que el llamado es que hagamos las propuestas desde la sociedad civil y no esperemos que nos vengan del ejecutivo, que no resuelvan las necesidades más apremiantes de la sociedad.