

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



"EDUCACION PERMANENTE, ¿UNA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACION
DE LOS ADULTOS EN MEXICO?"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

JUAN CRUZ HERNANDEZ

JULIO DE 1985,

MÉXICO, D. F.

I N D I C E

	Pág.
I. INTRODUCCION, ACERCAMIENTO AL PROBLEMA.	1
1. Motivos y justificación.	2
2. Consideraciones preliminares:	
A. Educación permanente: una perspectiva teórico-metodológica.	9
B. El adulto marginado y la educación.	15
C. Educación de adultos en México; ante- cedentes históricos.	22
3. Hipótesis y objetivos.	28
4. Metodología y estructura del trabajo.	31
II. EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION REMEDIAL.	34
1. Pedagogía y andragogía.	35
2. Un enfoque global de la educación: la educación permanente.	42
3. Educación de adultos, educación remedial.	63
III. EL CONCEPTO DE EDUCACION PERMANENTE COMO ANALIZADOR DEL SISTEMA ESCOLAR.	79
1. El desfase ciencia-educación.	81
2. La instrucción.	88
3. La relación maestro-alumno: Autoritarismo.	93
4. La relación escuela-sociedad.	101
IV. LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA EDUCACION PERMANENTE. CONCLUSIONES.	106
1. El campo sociopolítico de la educación de adultos.	108
2. Posibilidades de la educación permanente en México.	114
3. Conclusiones finales.	121
REFERENCIAS EN EL TEXTO.	129
BIBLIOGRAFIA.	134

CAPITULO I

INTRODUCCION. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA.

INTRODUCCION. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA

1. MOTIVOS Y JUSTIFICACION

La particularidad del estudio que representa la educación de adultos ha provocado el hecho de que algunas corrientes teóricas, deliberadamente o no, traten de separar este campo de la educación del contexto en el cual se ubica: el sistema nacional de educación. El análisis teórico de la misma implica consideraciones que debieran rebasar cierta estrechez en la concepción de este fenómeno educativo; pues no se trata sólo de la alfabetización o de la nivelación escolar por sí misma, en función de la utilidad económica o política de determinados grupos sociales.

El análisis que intenta este trabajo pretende constituir un punto de referencia que permita observar; por un lado, la complejidad de este fenómeno educativo y, por otro, plantear las consideraciones teórico-metodológicas de la educación permanente como el contexto en el cual pueda encontrarse una alternativa para la educación de adultos.

La investigación y estudio de la educación de adultos ha posibilitado distintas vertientes, entre éstas podemos encon-

trar: la relación educación de adultos-desarrollo económico y social; la organización y administración de los sistemas; el perfil educativo de los alumnos; la formación de los docentes o asesores; los contenidos y el proceso de aprendizaje; etc. No obstante, podemos afirmar que la amplitud de las investigaciones ha sido escasa y que, la manera como han sido abordados los problemas en este campo se ha caracterizado por una falta de uniformidad en cuanto a criterios conceptuales y metodológicos; al respecto Carlos A. Torres nos dice: "una lectura atenta a la bibliografía referida a este campo nos mostraría que ha habido una débil producción, tanto teórica como metodológica, y también que las hipótesis sobre el desarrollo reciente de la educación de adultos y sus perspectivas futuras difieren, en algunos casos, rotundamente" (1).

Resulta sorprendente —toda vez que se trata de un mismo fenómeno educativo en una determinada situación histórica y social— que coexistan diversas conceptualizaciones. De esta manera, se habla de educación abierta, educación no formal, educación informal, educación recurrente, educación extraescolar, o bien, educación sistemática o asistemática; por otra parte, y en cierto sentido considerando el nivel o tipo de educación destinada a los adultos, se habla de educación fundamental, capacitación para el trabajo, desarrollo

comunitario, alfabetización funcional, educación popular, etc.

Este trabajo en ningún sentido intenta aglutinar los distintos criterios que giran en torno a la educación de adultos, sino más bien, pretende plantear algunas orientaciones derivadas de la educación permanente, a la propia educación de adultos; a las implicaciones conceptuales y metodológicas de las políticas y estrategias en este campo.

La importancia del estudio sobre la educación de adultos se pone de relieve si consideramos no sólo la necesidad de un enfoque global y coherente, sino también el papel que la misma desempeña en un proceso de promoción integral de la vida social y comunitaria; la educación de adultos como un proyecto estratégico para el desarrollo global en relación con contextos y grupos humanos específicos (2). Sobre esto, es notoria la tendencia que ha tomado la educación de adultos en América Latina, en donde se busca hacerla más concreta inscribiéndola en contextos sociales muy específicos, derivando esto necesariamente en proyectos que la integran al desarrollo económico y social de determinados grupos o comunidades. Sin embargo, por las condiciones de inestabilidad política de los países de la región, este microenfoco resulta a veces discontinuo y, a otros niveles, significa una

dispersión que en todos sentidos presenta dificultades para una plena realización de la educación de adultos (3).

En el caso particular de nuestro país, el planteamiento de la educación de adultos como una estrategia educativa responde a necesidades tanto de tipo social como meramente educativo; estas necesidades están expresadas en el "desfase" de ciertos grupos sociales, en su situación de marginación y pobreza. Este estado de cosas no ha sido ignorado por el gobierno mexicano, y no obstante que se han ampliado los índices de la matrícula en todos los niveles educativos —que en alguna forma permite anticipar una disminución de la demanda potencial de educación de adultos— lo cierto es que, en términos absolutos, la población que no tiene estudios concluidos en el nivel básico así como la que ha quedado fuera del sistema permanece estable o en ciertos casos aumenta (4). Las causas de este fenómeno se encuentran en algunos aspectos educativos del sistema como son la reprobación y deserción escolar; sin embargo, no debemos olvidar la participación de variables políticas y económicas en la ampliación de la demanda potencial de la educación para adultos. Esta demanda representaba, en 1979, veinte millones de personas; pero aún, cada año 200 mil jóvenes cumplen quince años de edad sin haber aprendido a leer (5). Por lo tanto no podemos olvidarnos de la educación para adultos, el pro-

blema está presente.

Al respecto, el gobierno de la República contempla dentro de sus prioridades en materia de política educativa el programa de educación para adultos como uno de los principales a cumplir. A su vez, considera necesario "Disminuir sustancialmente el analfabetismo y promover la educación de adultos" (6); de la misma manera, pone de relieve la importancia de instrumentar procesos que conlleven a elevar la calidad de la educación que el mismo sistema imparte.

Por otra parte —retomando lo que se dijo al inicio de esta exposición— afirmamos que sería impropio hablar de un sistema nacional de educación si éste aludiera sólo a la educación infantil. Siendo así, se estaría sectorizando la propia función educativa, que no sólo compete a la institución escolar; por ejemplo, las tareas educativas infantiles no tendrían el apoyo necesario y positivo que significa un ambiente familiar y social libre de analfabetismo. La educación de los adultos no debe oponerse a la educación de niños y jóvenes, más bien debe constituirse en un factor determinante para el logro de resultados positivos de esta última; aún más, el replanteo de la educación de adultos a la luz de la propuesta de educación permanente, debe ser el germen de una renovación de todo el sistema educativo.

La compleja problemática social afecta directamente a la población adulta, se necesita enfrentarla en el corto plazo, no es posible ahora seguir postergando un proyecto educativo acorde con las necesidades sociales; en esta medida la educación de adultos cobra particular importancia, a la vez que puede constituir una alternativa al sistema educativo en su conjunto; en términos de temporalidad y espacio educativos. La educación no puede ya circunscribirse exclusivamente al ámbito escolar y a una edad determinada de la vida del individuo.

Finalmente, otro fundamento que motiva y justifica el estudio y replanteamiento de nuevas posibilidades para la educación de adultos lo constituye la propia legislación que al respecto existe en este campo, a saber: la Ley Federal de Educación (1973) y la Ley Nacional de Educación para Adultos (1975) (7). Las normas, y en general el sentido de estas leyes, plantean los elementos y principios que, bajo una reconsideración crítica, global y prospectiva, pueden estructurarse al interior de un proyecto de educación para adultos en el marco de la educación permanente. Un ejemplo de ello lo es el artículo 2º de la Ley Federal de Educación que a la letra dice: "La Educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es *proceso permanente* que contribuye al desarrollo del individuo y a la

transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido social". Y el artículo 2º de la Ley Nacional de Educación para Adultos: "La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria.

La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los métodos más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población".

En suma, la necesidad de un enfoque global que abarque a la educación de los adultos, que considere a ésta como promotora de la vida social y comunitaria, para que al mismo tiempo se pueda hablar con propiedad de un sistema educativo nacional; la demanda potencial, que en todos sentidos plantea la necesidad de una educación de adultos; y, la legislación al respecto, como una evidente, aunque no amplia posibilidad institucional; sostienen, fundamentan y motivan el estudio en este complejo y aún no bien definido campo de la educación.

2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES.

A. EDUCACION PERMANENTE: UNA PERSPECTIVA TEORICO-METODOLOGICA.

Como es pertinente a todo estudio dentro del campo educativo, conviene tener precisados los conceptos principales de los cuales parte el trabajo. En este sentido, ahora trataremos de exponer algunas definiciones a manera de acercamiento metodológico al tema-problema que nos ocupa; éstas en todo sentido intentan constituir un marco de referencia a la terminología del campo de la educación de adultos y la educación permanente que aquí manejaremos.

En primer lugar hemos de remitirnos al concepto mismo de educación. Esta debe ser entendida como un fenómeno histórico-social; mismo que ha dado lugar a múltiples reflexiones que se expresan en otros tantos enfoques y definiciones. Mialaret (8) sintetiza de una manera esquemática cómo puede ser utilizado el término educación. En primer lugar se puede hablar de ella refiriéndola como una institución social o sistema educativo; asimismo puede plantearse como el resultado de una acción; o bien, hablar de educación es referirse a un proceso comunicativo entre dos o más personas. Luego

entonces, la educación puede entenderse principalmente en tres sentidos: como sistema, como producto y como proceso.

El enfoque de la educación como un proceso —que resulta el más amplio— ha dado lugar cuando menos a tres corrientes o modelos teóricos de interpretación sociológica (9) a saber, la corriente funcionalista, el estructural-funcionalismo y la teoría de la reproducción. El primer punto de vista ubica a la educación como un hecho social cuya "función" es socializar al individuo, esto es, moldear al ser "asocial" que se es por naturaleza. Así también, en la medida en que la educación prepara para la vida en sociedad al individuo, su carácter es eminentemente informativo.

Para la segunda perspectiva, el estructural-funcionalismo, la educación se manifiesta como una estructura social muy vinculada a un mecanismo de movilidad. Es decir, aunque admite una estratificación de la sociedad, plantea un dinamismo interno en donde la educación juega el papel de promotora del cambio de status. En tal sentido, el carácter que adquiere la tarea educativa concreta es fundamentalmente de capacitación. Sin embargo, debemos declarar que la capacitación alude necesariamente al aspecto informativo de la educación como una de sus vías; y, por otra parte, lo informativo y formativo no se refieren a situaciones que puedan concebirse

separadamente, por lo tanto no se excluyen de una manera tajante, son aspectos complementarios. Si aquí se les ubica como características específicas de una concepción socioeducativa es porque toman en cada una de ellas mayor énfasis.

Por último, la teoría de la reproducción; ésta visualiza a la educación como un proceso dentro de una formación social históricamente determinada. Según esta corriente la escuela se constituye como un espacio ideológico cuyo papel es propiciar la reproducción de las relaciones sociales de producción existentes; al mismo tiempo que tiende a mantener el equilibrio social (status quo). En la medida en que el proceso educativo alude a la totalidad del individuo, la teoría de la reproducción, bajo consideraciones marxistas, propone a la educación un carácter básicamente formativo.

El siguiente cuadro resume esquemáticamente las maneras como puede ser entendido el término educación y las corrientes de interpretación social de la misma:

CONCEPTO	NIVELES O SENTIDOS DE INTERPRETACION
Educación	1.- <u>Institución social</u> ; sistema educativo. "La educación de adultos..." 2.- <u>Resultado de una acción</u> . "Tener educación..." 3.- <u>Proceso</u> . Interacción social que incluye procedimientos de comunicación y aprendizaje.

CORRIENTE	CONCEPCION	CARACTER	FUNCION.
Funcionalismo	Hecho social	Informativo	Socializadora
Estructural-Funcionalismo	Estructura Social	Capacitación	Promotora de la movilidad social
Reproducción	Proceso Histórico-social	Formativo	Reproductora de las relaciones sociales de producción.

A su vez, estas tres perspectivas sociológicas de la educación, eventualmente puede decirse que han derivado en el planteamiento concreto de propuestas educativas, en el contexto de una determinada formación social. De esta manera pueden distinguirse cuatro movimientos que cuestionan el papel de la educación en la sociedad actual (10).

El primero de ellos es el que plantea reformas educacionales en el marco de la problemática social; el segundo, alude a la necesidad de transformaciones estructurales previas a un cambio en el sistema educativo, es decir, se plantea la necesidad de una revolución social que lleve a una transformación en el modelo educativo vigente. El tercer movimiento constituye una crítica radical al sistema educativo, proponiendo de esta manera un proceso de desescolarización. La última propuesta en esta lista sostiene un modelo "contesta-

tario" de la educación ante las estructuras opresoras instituidas en la sociedad; la pedagogía institucional.

Por su parte, la educación permanente no pierde de vista el papel protagónico del proceso educativo dentro de una problemática social determinada. Así, se ostenta como una propuesta teórico-metodológica, que necesariamente deriva en un proyecto educativo, adquiriendo singularidad dentro de un contexto histórico-social determinado; la educación permanente no se limita al terreno sólo de la formación escolar, sino que engloba el conjunto de lo que se da en llamar lo socioeducativo o sociocultural. De esta manera constituye un movimiento que contempla la totalidad orgánica de la sociedad, considera a la educación como un fenómeno histórico social.

El campo "operativo" de la educación permanente se encuentra en tres dimensiones (11), que a su vez constituyen los principios que la fundamentan. Por una parte, en un plano vertical, se rebasa el esquema tradicional de concebir la educación para una edad y tiempo determinado del individuo; la educación del hombre es durante y para toda la vida. En un segundo plano se sostiene una dimensión horizontal de la educación que niega a la escuela (institución de aprendizaje) como la vía y agente único de educación. En este senti-

do es educación todo lo que concurre, conscientemente o no, a través de todas las circunstancias de la vida a enriquecer o modificar las actitudes de una persona o grupo (12). En último término, encontramos en la educación permanente un tercer plano que alude a la dimensión antropológica de la educación; es decir, al universo humano del cual ella se ocupa.

A partir de las anteriores consideraciones podemos establecer un concepto general de educación; éste a nuestro juicio, está referido al conjunto de prácticas sociales realizadas a través de instituciones específicas (escuela, familia, medios de comunicación, partidos, etc.), las cuales están dirigidas a ciertos grupos de la sociedad; de alguna manera estas prácticas contribuyen a formar conocimientos, valores, actitudes, habilidades y comportamientos que posibilitan la modificación del sujeto; a su vez, la educación inserta al sujeto en la reproducción o transformación de la sociedad.

Por otra parte, hablar de educación permanente entraña no sólo el planteamiento de una alternativa —nuevas vías y posibilidades— para la educación, sino más bien —o al menos— la necesidad de encontrar caminos sociopedagógicos para conseguirla. La educación permanente se manifiesta como una propuesta, y en cierto modo como una hipótesis (a pesar del

camino ya recorrido por la misma en determinados tipos de sociedad; Cuba, V.gr.) que básicamente se distingue de las demás en el sentido de que niega la unilateralidad de la educación; o sea, se niega a aceptar que sólo desde "dentro" puedan plantearse reformas al sistema escolar.

Al no ubicarse sólo en el terreno de lo que tradicionalmente se concibe como un sistema educativo, la educación permanente intenta concretarse en un proyecto; éste no debe eludir un análisis global y profundo de la realidad social en la cual se ubican los problemas educativos; la educación permanente no les confiere a éstos una autonomía "per se", los considera formando parte de una situación de conjunto; es decir, de una realidad histórico-social.

B. EL ADULTO MARGINADO Y LA EDUCACION.

Resulta casi imposible establecer categorías universales para lograr un significado preciso del término adulto; la raíz etimológica (del latín: *adultus*) designa un ser "completo", en relación al desarrollo biológico del individuo. Este significado, como otros que parten de criterios psicológicos, y que definen el ser adulto como una etapa en donde se encuentra el "predominio de la razón" y "el equilibrio de la per-

sonalidad" (13) no pueden ser tomados en toda su extensión. Desde otras perspectivas se establecen ciertas categorías, como la responsabilidad y el trabajo para caracterizar y a la vez diferenciar a la edad adulta de la infantil, y sin embargo, aunque las etapas de niñez y adultez se consideran universales, estudios antropológicos han demostrado que las distinciones "claves" entre niño y adulto no son aplicables en todas las culturas (14).

Luego entonces, podemos deducir que sólo ubicándonos en un determinado contexto sociocultural podemos determinar lo que significa el término adulto; la adultez, como una etapa en la vida, es un fenómeno cultural que sólo puede ser analizado en su arraigo histórico y social (15). Sólo así podremos enfocar adecuadamente la propia educación de adultos.

En América Latina, en general, el ser adulto tiene que ver mucho con la clase social a la que se pertenece y, aunque en menor grado, con el sexo que se tenga. Tomando como elemento de referencia el ingreso al mercado de trabajo, en las clases altas se ingresa a este campo, a la vez que se es adulto, después del período escolar que proporciona una carrera o nivel académico requerido para ciertos tipos de trabajo. No sucede lo mismo en las clases subalternas (obreros

asalariados, campesinos, etc.) en donde el ingreso al mercado laboral se da a una muy temprana edad, abandonando de hecho la asistencia a la escuela; esto se presenta de manera muy significativa en el medio rural. Por su parte, las mujeres aproximadamente a los quince años de edad se emplean como trabajadoras domésticas y en algunos casos se ven en la necesidad de dedicarse a la prostitución ya que su campo laboral es más restringido que el de los hombres (16).

En nuestro país, de acuerdo a criterios de jurisprudencia educativa, la educación de adultos está referida a las personas de quince años o más (Artículo 2º, Ley Nacional de Educación para Adultos) que no hayan concluido su educación primaria o secundaria; considerándose estos niveles, junto con la alfabetización, como los que integran la educación básica; educación que en nuestro caso, no poseen ciertos grupos sociales marginados del proceso de desarrollo general. Estos grupos cuentan con menores posibilidades de tener acceso o de permanecer en el sistema escolar hasta terminar la mencionada educación básica. Asimismo, se considera que el período normal para concluir esta educación va de los cinco a los quince años de edad (criterios de la psicología evolutiva); por lo tanto, la educación de adultos establece un mínimo de edad, a la vez que toma un carácter remedial o compensatorio con respecto al conjunto que conforma el sistema

educativo formal.

El eje en torno al cual gira el planteamiento del problema tratado por el presente trabajo lo constituye un análisis crítico de las implicaciones conceptuales y metodológicas de la educación de adultos en relación con las políticas y estrategias en este campo, en México. Esto, ubicado en el contexto de las necesidades sociales y la conformación de un sistema educativo integral, bajo la perspectiva de la educación permanente; es decir, la reflexión sobre los fenómenos que nos ocupa pone de relieve la necesidad de que la educación para adultos no se considere una esfera independiente de los demás elementos que conforman el sistema educativo. De esta manera, la principal cuestión que se aborda en nuestro tema-problema es el carácter remedial y supletorio de la educación de adultos (deben entenderse ambos calificativos como lo que designan el "cubrir una falta", "lo que está en lugar de"); esto se manifiesta cuando dicha educación es planteada en sí y por sí, con respecto al individuo al cual se dirige y al sistema del cual forma parte —el sistema nacional de educación—.

La educación de adultos, en el sentido tradicional, ha sido concebida como una educación compensatoria (los términos remedial, supletoria y compensatoria son utilizados como sinón-

nimos en este trabajo; si lingüísticamente no lo son, aquí tratan de expresar una característica común) que se manifiesta en un dispensamiento de conocimientos teóricos y técnicos encaminados hacia la modificación de actitudes psicológicas y sociales; es la adquisición de privilegios que antes se negaban a la mayoría de la población. Oficialmente la educación remedial es definida de la siguiente manera: "Proceso educativo tendiente a completar y suplir la carencia de conocimientos no adquiridos por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal" (17).

Lo anterior nos muestra de alguna forma, el sentido tradicional de la educación de adultos en México (remedial, compensatoria). Por otro lado, se plantea como una educación canalizada por vías no tradicionales —no formales, extraescolares—. Generalmente en la práctica, en la relación asesor-alumno, la educación de adultos se manifiesta con las características tradicionales del modelo educativo formal. La contradicción se da no sólo en el plano conceptual, sino también en las implicaciones metodológicas que conforman el proceso de dicha educación.

La problemática de la educación para adultos es un conjunto complejo; ésta implica buscar mayores y distintos medios que garanticen un satisfactorio resultado en las tareas emprendi-

das en este campo. Por supuesto que esto deriva de una adecuada conceptualización de este fenómeno educativo.

Los aspectos que se han venido mencionando constituyen algunos de los elementos de análisis derivados de la educación permanente; éstos, niegan a la educación de adultos como una actividad meramente compensatoria. Si la educación de adultos atendiera sólo a esa finalidad, parecería que con sólo eliminar o desactivar su demanda —por medio de una mayor oportunidad de acceso al sistema escolar en la edad requerida—, allí se encontraría el meollo del asunto para olvidarse de ella.

Por otro lado, si sólo se abocara el problema a reestructurar, en términos pedagógicos, la escuela básica para niños, se estaría sectorizando lo que concebimos como un sistema nacional de educación, los adultos existen (el adulto marginado) y por más democrático que sea un sistema, siempre irá quedando, no un rezago, sino más bien, el planteo de una alternativa, en términos de temporalidad y espacio. En este sentido, la educación de adultos no constituye un fenómeno eventual ni transitorio, más bien se expresa como una necesidad permanente.

Como se dijo líneas arriba, el fenómeno es complejo; por lo

tanto, en su consideración debe tenerse en cuenta el interjuego de las fuerzas sociales e ideológicas que lo condicionan; dichas fuerzas provienen del campo del trabajo; del conocimiento científico; del sistema escolar; en fin, de la vida personal del educando (18). Esto nos permitirá visualizar nuevos objetivos en los programas de educación para adultos; objetivos por supuesto, ligados a tareas que permitan al adulto tener un mayor contacto con su realidad, que lo integren a su medio ambiente, que le permitan adquirir conocimientos, habilidades y técnicas para una existencia realmente humana. En el sexenio 1976-1982, el gobierno manifestaba que la educación de adultos debía apoyar cinco procesos de realización humana: la toma de conciencia, la participación en metas y valores comunes, la solidaridad, el desarrollo de la capacidad de organización y el aumento de la productividad (19).

Las experiencias obtenidas, nos plantean mínimos resultados de los esfuerzos realizados en este campo, éstas deberían ser analizadas desde la óptica de la educación permanente. Se trata —como se dijo anteriormente— de encontrar otros medios y no tan sólo de aumentar los existentes; una reconceptualización de las implicaciones teóricas y metodológicas de la educación de adultos ubicarían a ésta en la situación histórica en que vive actualmente América Latina, y concre-

tamente nuestro país.

Se ha puesto énfasis en el carácter no sectario que con respecto al sistema educativo debe tener la educación de adultos, esto implica por lo tanto un nuevo enfoque de la educación que nos lleva a replantear el significado de la educación en general y la educación de adultos en particular. Ese nuevo enfoque lo constituye la educación permanente.

C. EDUCACION DE ADULTOS EN MEXICO; ANTECEDENTES HISTORICOS.

Aunque los propósitos de este trabajo no contemplan exactamente un análisis del desarrollo histórico de la educación de adultos en México, conviene tener presente un panorama general de éste, sobre todo si se quiere demostrar la influencia sociopolítica, desde un proyecto estatal, en las tareas de este campo de la educación. En el mismo sentido, los planteamientos que se harán a lo largo de este trabajo en más de alguna ocasión nos remitirán a lo aquí expuesto.

Durante la etapa colonial, las tareas encaminadas a proporcionar educación a los adultos se sostenían con claras finalidades religiosas. Así, las labores de castellanización y

de enseñanza de la lectoescritura se daban en un marco de aculturación clerical. De hecho la religión era el medio que utilizaba el gobierno español en la labor de incorporación al trabajo productivo del indígena dominado.

En el período de la independencia, la educación se ubicó en el marco de las ideas liberales que predominaron durante toda esta etapa histórica. Las escuelas nocturnas para adultos y las de artes y oficios para los jóvenes, constituían una consecuencia del imperativo de alfabetización y de capacitación para el trabajo productivo. La formación cívica en estas escuelas estaba encaminada a la conformación de las estructuras del nuevo Estado mexicano, evidentemente bajo las consideraciones liberales de la época. Al inicio de este siglo, durante el porfiriato, se crearon escuelas nocturnas para trabajadores. Resulta obvio suponer que el establecimiento de dichas escuelas respondía a las necesidades de la industria que empezaba a desarrollarse en nuestro país; la política en este caso respondía a los intereses del capital extranjero, sobre esto mismo podemos afirmar que la proyección de tal política no sólo alcanzó a la población trabajadora, sino además a la población indígena y analfabeta con la creación, a finales de la dictadura, de las escuelas rudimentarias. En estas escuelas se impartían conocimientos elementales de lectura, escritura y cálculo, además se ense-

2507

ñaba a hablar el castellano. Posteriormente, durante el movimiento revolucionario, se intentó utilizar a las escuelas rudimentarias como un medio para difundir los motivos sociales y económicos de la lucha armada.

La educación de adultos, aunque no como una instancia definida, cobró importancia con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921; por ese tiempo el 70% de la población adulta era analfabeta (20). En sí la creación de la Secretaría respondía a los fines hegemónicos del gobierno. Debemos entender que los primeros servicios educativos, posteriores a la lucha revolucionaria, aunque no de una manera explícita, estaban dirigidos a la población adulta; era este tipo de población la inmediatamente beneficiada. Así, las Casas del Pueblo (1921) que en 1925 fueron denominadas Escuelas Rurales, y las Misiones Culturales (1923) fueron el instrumento básico para llevar la educación al campo, en donde se encontraban las mayores carencias y necesidades.

Con todo y que el propio medio rural constituía un obstáculo, las Misiones Culturales en los años 20's, se manifestaron como una alternativa de educación no-formal en el medio rural (21).

Durante los años treinta se dio gran impulso a la educación

popular, dirigida a obreros y campesinos. Bajo la presidencia del General Lázaro Cárdenas, la educación rural experimentó un radical cambio en su orientación. La educación socialista —orientación política en este régimen— giraba en torno a la idea del trabajo colectivo. Como es sabido, el proyecto de la educación socialista fracasó; esto en gran medida se debió a que tal proyecto se levantaba sobre la base económica de un capitalismo dependiente. Es decir, desde un plano superestructural —la educación— no podría lograrse un cambio en la sociedad mexicana de ese tiempo. De cualquier manera, queda una vez más manifestado el papel de canal político que tiene la educación.

En el contexto de la situación mundial en la década de los cuarenta —fin de la 2ª guerra mundial— y bajo el fuerte imperativo de industrialización, en 1944 se puso en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización. Las finalidades de dicha campaña, explícitamente, estaban encaminadas a lograr una democratización educativa que de alguna manera constituyeran un factor de resistencia en "una nación anhelosa de conservar el patrimonio de sus libertades" (22). Al final de este sexenio (1940-46) más de un millón de mexicanos habían sido alfabetizados. Iniciado el período gubernamental del licenciado Miguel Alemán la campaña fue ratificada, creándose además en 1948 la Dirección General de Alfabetiza-

ción dentro de la estructura orgánica de la SEP; no obstante, los logros durante este período fueron mínimos. Durante esta etapa cobra relevancia la idea de que el nivel de escolaridad es decisivo para el desarrollo económico. Esto explica en alguna forma, la campaña masiva de alfabetización.

Como resultado de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en nuestro país en 1948, se introdujo el concepto de educación fundamental, dándose un gran impulso a la educación de adultos, al mismo tiempo que se la particularizaba como una entidad con características propias, diferenciada de cualquier otro tipo de educación. En 1951, el presidente Miguel Alemán inauguró en Pátzcuaro, Michoacán, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

A raíz de la propuesta de educación fundamental se crearon en México, de 1953 a 1964, diversas instituciones encaminadas a satisfacer las demandas de educación para los adultos. Así, fueron creados los Centros de Acción Educativa, los Centros de Educación Preescolar, los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario, y los Centros de Enseñanza Ocupacional; manifestándose en todos sentidos la orientación de capacitación para el trabajo productivo que

tomó la educación de adultos.

Durante el sexenio de 1964 a 1970, la Campaña Nacional de Alfabetización tomó nuevo impulso, esto se expresó en la utilización a gran escala de los medios de comunicación masiva. Según datos del censo de 1970, el índice de analfabetismo descendió de 32.13% al inicio del sexenio, a 23.94% en 1970. Es en la década de los 60's cuando se introduce en nuestro país el concepto de desarrollo comunitario. Bajo este concepto se reorienta e impulsa la educación rural. En 1968 se fundan los Centros de Educación para Adultos, antecedentes de los Centros de Educación Básica (1973), en los cuales se introduce un modelo de educación primaria distinto al destinado para los niños. Bajo el concepto de alfabetización funcional se crearon proyectos integrales de alfabetización que incluían actividades económicas y sociales.

En la década de los setenta la educación de adultos adquiere mayor importancia, y es el propio gobierno de la República quien le confiere un gran apoyo institucional. En 1975 se promulga la Ley Nacional de Educación para Adultos. Esta Ley retoma algunos de los principios de la propuesta de educación permanente. De hecho, el concepto mismo de educación permanente ya se había venido manejando desde antes. En

1965 la UNESCO, en el Congreso de Ministros de Educación de Teherán, hizo suya la tesis de México; "...la alfabetización forma parte de la educación general y condiciona el desarrollo económico, en cuyos planes debe insertarse. La alfabetización debe conducir a la educación permanente" (23). En este planteamiento es notable la importancia que se le da a la relación educación-desarrollo económico. Esto forma parte de un contexto que define las características del desarrollo económico de nuestro país en ese tiempo.

3. HIPOTESIS Y OBJETIVOS.

En los puntos anteriores se han venido esbozando algunos lineamientos que van a constituir el supuesto principal que guiará el desarrollo de este trabajo. Se ha cuestionado el carácter remedial de la educación de adultos en México; se han planteado los elementos mínimos que constituyen la propuesta de educación permanente; se ha considerado la posibilidad de una reestructuración global del sistema educativo; en suma, se ha puesto de relieve la importancia que representa una revisión crítica de la problemática que implica la educación remedial de adultos.

Luego entonces, uno de los propósitos del análisis que in-

tenta este trabajo es el cuestionamiento del carácter compensatorio en la educación de adultos, a la luz de los planteamientos teóricos de la propuesta de educación permanente. En este sentido, la hipótesis central que guía el estudio puede formularse de la siguiente manera: se considera que la educación de adultos en México no ha sido concebida, en términos de una visión global, prospectiva y crítica de la educación permanente, como una alternativa al sistema escolar para la satisfacción de necesidades sociales, sino con evidente limitación, se le plantea como un elemento remedial del sistema escolar.

La educación de adultos, expresada como un dispensamiento de conocimientos teóricos y técnicos que se caracterizan como privilegios que anteriormente se negaban a la mayoría de la población (educación remedial), de alguna manera no ha podido constituirse en una alternativa al sistema escolar —en los términos que se han venido mencionando—; esto es, la educación de adultos sólo se ha planteado como un elemento de perfeccionamiento al propio sistema.

De hecho entonces, la educación de adultos debe volcar su influencia sobre la escuela en sus distintos niveles, sobre sus principios pedagógicos, sobre el contenido de sus programas, sobre los métodos de enseñanza, etc. Esta posibi-

lidad bien puede ubicarse dentro de un proyecto de educación permanente.

Si la educación permanente parte de una serie de proposiciones que van encaminadas a la solución de problemas tales como la desigualdad social y el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología; debe tenerse en cuenta que las causas generadoras de estos problemas no son exclusivamente educativas; y que, aquélla constituye una respuesta, no única y sin embargo idéntica a otras que enfrentan problemas muy diferentes y de origen distinto. En resumen la educación permanente se integra a un problema de desarrollo social global.

Teniendo como base las anteriores consideraciones, el presente trabajo intenta cumplir los siguientes objetivos:

- a). Fundamentar el hecho de que la educación de adultos en México ha sido considerada sólo en términos remediales y compensatorios;
- b). Analizar el porqué la educación de adultos se ha constituido en un proyecto separado del sistema nacional de educación;
- c). Explicar de qué manera la educación de adultos puede situarse en la perspectiva de la educación permanente;
- d). Explicar en qué forma el proyecto de educación de adultos puede contribuir a la estructuración integral del sistema educativo; y,
- e). Establecer algunas

consideraciones sociales y educativas que expliciten la viabilidad de la propuesta de educación permanente en México.

4. METODOLOGIA Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

Debido a que el objetivo de estudio de esta investigación no son los contenidos, ni exclusivamente la práctica en educación de adultos, sino que más bien dicho objeto se ubica en el nivel estratégico (planificación, estructuración) de las políticas en este campo; esto es, en las implicaciones conceptuales y metodológicas de la propia educación de adultos. El trabajo, por lo tanto, consiste en un ensayo teórico metodológico, que precisamente "ensaya" la hipótesis y de esta manera intenta dar un tratamiento adecuado al problema. En este sentido el estudio bien puede ubicarse como una perspectiva teórico-normativa para el desarrollo de la educación de adultos, en el contexto de la educación permanente.

La metodología del trabajo se orientó fundamentalmente a la revisión de los estudios e investigaciones más recientes en este campo con un criterio crítico y descriptivo. También se hicieron observaciones a círculos de estudio y grupos de alfabetización auspiciados por el Instituto Nacional de Educación para adultos.

Aún cuando el trabajo asume el carácter de un enfoque eminentemente teórico, de ninguna manera se aleja de una realidad concreta. De hecho, todo pensamiento teórico intenta lograr un consenso general y en la misma medida guiar la reflexión y orientar la práctica. Es la práctica, de hecho, lo que viene a probar la validez de cualquier modelo teórico; en este sentido, debemos tener presente que "la desconfianza sistemática hacia cualquier teoría no es, de ninguna manera, una prueba de 'objetividad', ni la aceptación de una plataforma teórica justificada es sinónimo de 'especulación' profunda" (24). Es en la realidad concreta en donde se tendrá que evaluar a la educación permanente.

La estructura del trabajo está dividida en cuatro capítulos, en el primero se hace una introducción al planteamiento concreto de la problemática de la educación de adultos y la educación permanente. En el segundo se expone el carácter remedial de la educación de adultos. El tercero intenta un análisis global del sistema educativo formal a la luz de los criterios teórico-normativos de la educación permanente; los planteamientos que en torno al sistema escolar se hacen en este capítulo responden al principio de que una reestructuración que se limitara a la educación de adultos exclusivamente tendría un alcance muy estrecho; una reforma en un elemento del sistema, por profunda y auténtica que fuera,

sería obstaculizada por los demás elementos si en su conjunto éstos permanecen inalterados. Por último, en el cuarto capítulo presentamos las conclusiones, se intenta concretizar éstas en el último de los tres puntos en que hemos subdividido este capítulo. El primero de ellos se refiere a la consideración de que la educación de adultos rebasa los aspectos meramente pedagógicos; el segundo, trata de reafirmar la viabilidad de la educación permanente en México; y, finalmente, el tercer punto sostiene que sólo en la práctica podrá evaluarse a la educación permanente como el marco institucional que sostiene a la educación de adultos; conclusión final de nuestra reflexión.

CAPITULO II

EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION REMEDIAL

EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION REMEDIAL

1. PEDAGOGICA Y ANDRAGOGIA.

Es el campo de la práctica, —que de alguna manera constituye lo esencial en la educación de adultos— lo que ha llevado al planteo de una aparente contradicción entre pedagogía y andragogía. Es cierto, la práctica en la educación de adultos demuestra la necesidad de desarrollar investigaciones y experiencias que permitan salir de la confusión histórica y conceptual en la que ésta se encuentra. Sin embargo, los intentos por construir una "ciencia de la formación de los adultos" e incluso, en atribuir los fracasos y dificultades de las acciones en este campo a una falta de métodos específicos, no debe dar lugar —todavía en una primera etapa del desarrollo de la propia educación de adultos— al planteo de extremismos, como la oposición entre pedagogía y andragogía.

La andragogía es considerada como la "pedagogía" del adulto, la cual se opone a la pedagogía —tradicionalmente concebida como la ciencia de la educación del niño—. La andragogía, tomada ésta con un criterio marcadamente metodológico, pretende "liberar" a la educación de los adultos de modelos tra-

dicionales concebidos para la educación de los niños. Asimismo, adopta su mayor justificación cuando se remite al planteamiento de las particularidades psicológicas, sociológicas y culturales que constituyen el "ámbito específico" en que se ubica la educación de los adultos; un ejemplo de tal postura lo constituye M. Hiter (25), quien nos dice "...es cierto que los modos de adquisición de conocimientos en el adulto son diferentes a los de los niños. En general, el niño memoriza y luego comprende; el adulto comprende y luego memoriza; es por lo tanto un error practicar pedagogía —en sentido estricto— con adultos que exigen andragogía".

Otra de las maneras por las cuales la andragogía busca fundamentarse es la constante insistencia en algunos aspectos privativos del adulto; entre éstos se argumentan los siguientes: las responsabilidades que asume el adulto en el marco de su trabajo y familia; la elaboración de proyectos a plazos más o menos largos; la conciencia de la importancia del éxito social; y, la acumulación de conocimientos que le ha dado la experiencia y que constituyen sus modelos conceptuales. Todo esto, bajo la consideración de lo que significa el ser adulto y a condición de situaciones sociales específicas, no puede tomarse como una categorización genérica.

Cuando se alude a la experiencia del adulto debe tenerse en

cuenta que ésta puede constituir, tanto un obstáculo —por ciertos estereotipos y prejuicios— en la adquisición de nuevos aprendizajes, como un aspecto positivo que apoye la acción educativa. Sin embargo, lo más importante en este problema, y para el caso concreto de la educación de los adultos en América Latina, no radica en abordar tal situación desde la óptica estrictamente metodológica, sino que cualquier proyecto en este campo debe considerar la situación social a la cual está dirigida; por lo tanto deben tenerse en cuenta las condiciones de dependencia y marginación en que viven los rechazados del sistema educativo formal.

Las anteriores premisas intentan poner de relieve dos cosas; primero, que el problema de la educación para adultos no es sólo una cuestión de aspectos técnicos o estrictamente metodológicos; ante esto, el mismo problema debería ubicarse en un cuerpo doctrinario que lo precise, y, por otro lado, que el planteamiento y lineamientos de una "situación andragógica" parcelan y obstaculizan el desarrollo de la propia educación de adultos.

Si nos remitimos un poco a la historia del concepto andragogía encontramos que en sus orígenes éste no se refiere particularmente a la educación de los adultos, más que nada fue propuesto por la UNESCO para designar lo que ya se había

aceptado como educación permanente (26). Lo que sucede es que como la educación permanente encuentra su antecedente inmediato en la educación de adultos y que la misma alude a la formación del hombre, ahora se encuentre una etimología apropiada —andros = hombre, de ahí lo de andragogía— lo raro es que a la vez quiera identificársele con la propia educación de adultos, cuando sucede que ésta queda comprendida en la primera..

Por otra parte, el antecedente más remoto lo encontramos en Furter, quien habla de la andragogía como una etapa en la evolución de la pedagogía: "...la pedagogía no puede seguir siendo sólo una filosofía de la educación. Esta la explica en cuanto a sus finalidades pero no le da ningún medio concreto de acción. La pedagogía no puede limitarse a pensar una práctica técnica o rutinaria. La pedagogía, debe pues tener la ambición de su autonomía científica; lo cual supone que aquélla es un *conjunto ordenado con un objeto específico*. Yo propongo que con el nombre de andragogía la universidad reconozca una ciencia de la formación de los hombres... Esta ciencia debe llamarse "andragogía" y no "pedagogía" porque su objeto ya no es sólo la formación del niño y el adolescente sino más bien la *del hombre durante toda su vida*" (27).

En este sentido, podemos afirmar que se trata de una mera

cuestión terminológica que alude al aspecto evolutivo de la pedagogía moderna, la cual como sabemos, tiene sus orígenes (en cuanto a la constitución de un saber sistemático) en el "arte de enseñar" de Comenio, y que ahora se plantea —como veremos más adelante— en una educación permanente. Luego entonces, de ninguna manera la relación entre pedagogía y andragogía está dada en términos de oposición en lo que se refiere a la educación del niño, por un lado, y la educación de adultos, por el otro.

La pedagogía actual se caracteriza pues, por el paso de la idea de formación inicial, o sea la educación del niño, a la idea de educación permanente, que engloba en igual sentido a la educación de los adultos.

La oposición entre pedagogía y andragogía, de hecho pertenece más al campo de la opinión que al de la actividad científica (28), en este sentido, la andragogía se ubica en el plano de una aspiración y de ninguna manera puede constituir por sí misma un cuerpo teórico-metodológico.

La educación de adultos, —como se dijo en la introducción— debiera constituirse en un elemento a partir del cual se proyectaran alternativas de cambios cualitativos para el sistema escolar formal. Sin embargo, los principios que

sustenta la propia educación de adultos no debiera seguir planteándose con un carácter de mera innovación, y en este sentido, ser tomados por una andragogía que se ostenta inclusive de revolucionaria.

Debemos tener presente, con todo lo anterior, que la vía actual del desarrollo de la educación de adultos se halla en la búsqueda de una síntesis, de una pedagogía que abarque también a los adultos; que no privilegie los excesos que lleven al planteamiento de disciplinas autónomas, por un lado; y por otra parte, no centre la educación misma del adulto en la importancia de los contenidos transmitidos, como respuesta a la "ignorancia" del receptor; ni tampoco en los componentes exclusivamente psicológicos de éste último; y aún menos, en los elementos que conforman el hecho didáctico en sí mismo.

Con respecto a esto último, resulta más consecuente el establecimiento de una metodología general que tenga en cuenta las particularidades de cada situación educativa, así como las diversas categorías de los sujetos de la educación, es decir, que tal metodología pueda concretarse en métodos específicos, —en el entendido de que tales métodos se enriquezcan y renueven al ritmo de la evolución social y científica— que contraponer andragogía y pedagogía. Cualquier

modelo educativo, ya sea que esté dirigido a niños o adultos, siempre nos remitirá a situaciones específicas muy diversas. Por otra parte, como lo afirma Antoine Léon (29) —y a manera de ejemplo, en términos generales, las condiciones que se requieren para hablar de una formación de adultos: la adquisición y comprensión de conocimientos, la motivación para aplicar conocimientos a sí mismo y al entorno: son tan válidas tanto para el niño como para el adulto.

Considerando este problema con un carácter de extensión; es decir, ubicándolo en otro plano, a diferencia de los aspectos exclusivamente técnicos o didácticos, podemos afirmar que cualquiera que sea el grado de heterogeneidad del sistema educativo, así como el grado de particularidad de alguna de sus modalidades, no debe perderse de vista el sentido de totalidad que comparte el mismo sistema; y, aún más, considerando el problema a otro nivel, pensamos también que la eficiencia de los programas en educación de adultos sólo puede garantizarse si se sitúan éstos en un conjunto que abarque no sólo lo estrictamente educativo, sino también lo socio-económico y lo sociocultural.

Finalmente, consideramos que si toda educación de adultos es tributaria de una pedagogía general, aquélla a su vez, contribuye a formar tal pedagogía. En este sentido, es incon-

gruente hablar de una disciplina autónoma (lo cual no es comprobable) constituida en una educación de adultos, esto es, de una andragogía.

2. UN ENFOQUE GLOBAL DE LA EDUCACION: LA EDUCACION PERMANENTE.

Plantear aspectos conceptuales que se salgan de lo común en pedagogía es difícil, aún más en el terreno de la práctica, casi inútil. Esto se debe a que el problema educativo generalmente es planteado en función de sus relaciones con la estructura social que lo enmarca, derivando de esto el propósito —válido y justificable— de transformar la propia sociedad así como el mismo "instrumento de enseñanza".

La pedagogía, como toda ciencia social, puede quedarse sólo en el plano de las proposiciones en la medida que su objeto de estudio —la educación— se ubica en un plano superestructural, dentro del conjunto de las fuerzas y contradicciones que entretejen la vida social. Esto es un hecho innegable, por lo tanto no podemos responsabilizar al quehacer pedagógico, y en esta medida reprocharle los incumplimientos en el terreno de las transformaciones sociales, prácticamente esto correspondería a cuestiones de política educativa.

Una propuesta tiene "...todo el derecho de haber encontrado su motivo en la necesidad de llevar a cabo un análisis del hecho educativo, de formular hipótesis y de proponer modelos congruentes con la potencialidad de desarrollo de los individuos" (30).

La educación permanente se manifiesta como una propuesta, como un modelo conceptual; y en algún sentido como una hipótesis. La estructuración misma del modelo educación permanente atraviesa un largo proceso que la define y le da coherencia; esto implica un modelo que evoluciona y no precisamente que se repite. En sí misma la propuesta de educación permanente rechaza la inmutabilidad del hecho educativo.

"Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso educativo, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural. La dialectización referida que hace al proceso educativo durable es lo que explica la educación como un quehacer que está siendo y no que es" (31). En su interior la educación permanente lleva la contradicción permanencia-cambio, es esto lo que la caracteriza como un proceso que está siendo, como una hipótesis y no como algo acabado y estable.

Analizando las causas que dieron origen al surgimiento del concepto educación permanente encontramos que éste se funda-

menta en el planteo y reconocimiento de una crisis en la educación —cosa que ya resulta trivial en cualquier estudio que se ocupe del fenómeno educativo—.

Ciertamente, en el segundo cuarto de nuestro siglo, a raíz del gran conflicto bélico entre las naciones industrializadas, la crisis pone de relieve el gran desfase existente entre la escuela y las necesidades de la sociedad contemporánea. La complejidad del fenómeno educativo se inserta en un proceso de cambios acelerados que abarcan las esferas científico-tecnológica, política y económica y social del mundo actual. Todo ello dio lugar a la sistematización de viejos y recientes postulados que configuraron el concepto que nos ocupa ahora.

Las consideraciones de la propuesta de educación permanente no son, precisamente, un descubrimiento de la actualidad. Es un hecho que el ser humano, en una forma deliberada o no, no deja de instruirse a lo largo de toda su vida, bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre. Dicha instrucción se ve expresada en todas las dimensiones del individuo: de su ser, del hacer y del conocer; pero, más profundamente, en el existir. Lo que ocurre es que todo este proceso natural, hasta ahora, no había encontrado una estructura de apoyo que le orientara y sistematizara en un proyec-

to (32). En este sentido, el modelo educación permanente se presenta como un conjunto de elementos, coherentes e integrados, que constituyen una alternativa a los problemas educativos.

Esa coherencia e integración global del modelo debe concretarse en un proyecto o estrategia educativa. Tal proyecto se define entre las exigencias del concepto educación permanente y las circunstancias sociopolíticas de un país determinado; a la vez que el proyecto considera la totalidad del campo educativo debe responder a una interrogante fundamental; ¿Qué condiciones posibilitan la institucionalización de la educación permanente?

Esto nos lleva a considerar también las implicaciones sociopolíticas de tal propuesta —cuestión que trataremos posteriormente al planteo de las implicaciones conceptuales y metodológicas de la misma—. Es en tal sentido como podemos afirmar que la educación permanente se enfrenta a dos aspectos de una misma situación; por un lado, se plantea una ruptura con la concepción tradicional de la educación escolar y por otro, se enfrenta a consideraciones de carácter sociopolítico y económico; de allí nuestra afirmación de que constituye un enfoque global de la educación. Ya lo hemos mencionado, la educación permanente alude no sólo al campo de

la formación escolar, sino que se proyecta sobre lo que conocemos como lo socioeducativo o sociocultural.

El problema real de la educación permanente no reside en la novedad de ideas y proposiciones, ni aún menos en la coherencia que pretende el modelo, sino más bien en su institucionalización efectiva. En este sentido se puede afirmar que son los incumplimientos y las postergaciones —en lo general convertidos en la regla de los problemas educativos y sociales— lo que condiciona que vuelva a proponerse y a rebatirse lo ya conocido; esto de ninguna manera justifica ciertas actitudes banales en pedagogía. Tampoco es la intención de este trabajo tomar "literalmente" el planteamiento de la educación permanente tal y como fue concebido en sus orígenes —en el contexto de los países industrializados—. Consideramos pues que la validez de una propuesta, en cualquier campo del conocimiento que tenga relación con las necesidades sociales, se adquiere justamente en el marco y consideración de esas necesidades. En nuestro caso trata-se de la situación marginal en que viven los núcleos potenciales demandantes de educación de adultos en nuestro país.

La educación permanente se manifiesta como un modelo teórico y una propuesta que plantea alternativas de educación ante un mundo de cambios acelerados. Pero ¿Qué es la educación

permanente ante esta situación y ante el sistema escolar tradicional?

Hablar de educación permanente no es hablar de un sistema educativo paralelo, ni aún plantear la misma como una simple alternativa educacional; el término educación permanente alude más a procesos que a sistemas, de esta manera no pretende una simple mejora del sistema escolar, tampoco es un intento para que el hombre de nuestro tiempo no se sienta perdido en un mundo cambiante; la educación permanente va mucho más allá; plantea una reestructuración profunda del sistema en los aspectos de tiempo y espacio educativos, ante la "...necesidad de armar a la persona contra todos los nuevos peligros de dominio, de manipulación y de alienación cultural" (33).

Lo moderno en la educación permanente no quiere decir necesariamente lo nuevo o lo innovador, sino la intención de acomodar el instrumento educativo a las necesidades y exigencias históricas de la actualidad: "asumir como patrón de la educación la civilización moderna no significa por tanto adaptar a los hombres a las formas actuales de la civilización considerados como unos modelos inmutables, sino que significa prepararlos para la tarea del desarrollo y la transformación de la sociedad contemporánea" (34). Es tam-

bién claro que la lucha contra lo atrasado y anacrónico se libra de una manera simultánea tanto en el campo de lo objetivo, es decir de las instituciones y sus leyes, como en el campo de la subjetividad, de las experiencias y aspiraciones humanas.

En cuanto la educación permanente alude más a procesos y principios que a sistemas, conviene aclarar en qué consisten éstos; toda vez que no podría generalizarse sobre los medios y estrategias utilizables en su institucionalización.

La educación permanente se caracteriza, en primer término, como una responsabilidad comunitaria, como una empresa inherente al proyecto de vida del ser humano individual y social; además como un vehículo de transmisión cultural, de recreación y generación de nuevas expresiones de cultura.

Remitiéndonos al hecho de que la educación permanente se levanta sobre una concepción del tiempo, del espacio y del acto educativos; ello trae como consecuencia una ampliación del campo y finalidad de la educación. Anteriormente la escuela era concebida como la única vía para introducirse al campo de la ciencia y la cultura, hoy día la educación se extiende a la vida política, social, familiar, económica; al campo del ocio, etc. Por eso, su finalidad última es la au-

toformación de los individuos; esto implica el aprendizaje de metodologías que les permitan adquirir por sí mismos el conocimiento y la información en todos los campos (el aprender a aprender), la autoinstrucción sistemática y ordenada, la comunicación entre los individuos, la capacidad de poner al día sus conocimientos, el aprendizaje consciente, la autocrítica y la participación activa en la vida comunitaria.

La educación permanente, en contraposición con la enseñanza tradicional, no proporciona un sistema acabado de conocimientos, sino de principios y puntos de partida, una metodología de autoeducación para la vida. La escuela actual y futura deberá tanto más que educar al individuo, intentar que éste se eduque por sí mismo. Sólo en este sentido es como el hombre podrá realizarse como ser humano; esto es, ser creador y responsable de sus condiciones de existencia. La autoeducación, en la medida que no admite limitaciones, permite el acceso a todos los campos del conocimiento con una actitud crítica y reflexiva de la realidad circundante.

El aprendizaje de principios, de leyes generales, se plantea como una necesidad ante el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, no es suficiente ya la apropiación de conocimientos "terminados" y resumidos.

En el plano filosófico, superando la antinomia educación-libertad, la educación permanente no tiene por finalidad proporcionar un cierto tipo de calificación y especialización; debido a que la adquisición de conocimientos se hace de una manera consciente y deliberada por parte del sujeto de la educación, "no puede tener por objetivo formar un cierto tipo de hombre, sino de proponerse hacer a cada hombre capaz de formarse por sí mismo" (35).

En el plano individual se habla de autoeducación, esto no significa una atomización de la conciencia individual, ni reduce el problema de la educación al aspecto psicológico (en la medida que se habla también de autoaprendizaje) la autoeducación deviene en un proceso de autogestión y autonomización colectiva. El corolario de la autoeducación se sitúa a nivel sociopolítico: la comunidad educativa (36).

La autoeducación, como significado último de la educación permanente, y en la medida que se enfrenta a relaciones de dominio y alienación, no puede reducirse a un nivel estrictamente individual. Como quiera que sea, el desarrollo de los individuos —no en el sentido de la expansión personal— depende del desarrollo de la educación, en tal caso "ha de ser cada vez mayor el papel de la educación y de la autoeducación en el proceso dialéctico de la interdependencia del

desarrollo social y del desarrollo individual, con miras a la formación de nuevos hombres" (37).

La educación permanente constituye pues, la superación dialéctica de las antinomias tradicionales de la educación. No se trata de "expandir" a un individuo potencial (Rousseau), ni de una "socialización" metódica de los mismos (Durkheim), sino de permitir la propia conformación; no se trata de adaptar a los individuos a una sociedad dada, sino de construirla entre todos, crear la comunidad educativa y, al crearla, individualmente desarrollarse (38).

En el fondo, la educación permanente supone una revolución cultural y como consecuencia la concepción de un hombre nuevo. Ese hombre, por supuesto, está concebido en toda su magnitud, no se trata sólo del hombre económico o político, que en aras de él se fundamentan y plantean los objetivos de una educación utilitarista; tampoco se piensa en un hombre abstracto o ideal. Lo que se requiere es un hombre real, comprometido en una voluntad y responsabilidad colectiva, constructor y participante de su existencia.

Esto implica procesos socioeducativos que favorezcan el hecho de que la sociedad —en todos los aspectos— se asuma a sí misma. Planteado de esta manera, la necesidad de educación

que actualmente tienen millones de adultos, debe considerarse en términos de una contribución al desarrollo personal para hacer frente a las necesidades sociales, y así, poder ofrecer las potencialidades máximas de una colectividad educada (39).

Por otra parte, y considerando la dimensión que alude al tiempo de la educación, tenemos que es justamente aquí en donde se sitúa el punto de ruptura entre la educación permanente y todos los demás modelos educativos. En un nivel de mayor concreción, la educación permanente pone de relieve la educabilidad del hombre a lo largo de toda su vida, contraponiendo este principio a la base biologista de los modelos educativos que consideran al individuo adulto sólo en términos cronológicos, asociando esto a nociones de crecimiento y madurez (*adultus* = completado) que sustentan una forma acabada y completa de la especie humana. Tradicionalmente, la educación del hombre es considerada un paréntesis en su vida, sólo una etapa; la educación permanente rebasa la estrechez de estos considerandos.

Es pertinente ahora aclarar que el concepto educación permanente no es compatible con el de prolongar la enseñanza a lo largo de toda la vida del individuo, como una prolongación del sistema escolar. Esta idea de la escolarización indefi-

nida es rechazada, pero también sucede lo mismo con la utopía de la desescolarización. El desenvolvimiento actual de la educación permanente debe crear las condiciones de una restructuración profunda de la escuela y con todo lo que conocemos acerca del sistema educativo (40).

En el próximo capítulo referiremos el análisis en algunos puntos que a nuestro juicio plantean la necesidad de una re-planificación global de la enseñanza; ésta debe hacer frente a la problemática y al dinamismo de la sociedad actual.

En términos empíricos podemos establecer un paralelo comparativo entre el modelo educación permanente y el modelo tradicional de educación:

EDUCACION ESCOLAR TRADICIONAL

EDUCACION PERMANENTE

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Carácter analítico y enciclopédico (academicista). | <p>Carácter integrador del conocimiento y de síntesis ordenadora de la actividad humana.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ubica el lugar educativo en la escuela, a lo sumo lo extiende al hogar. | <p>Lugar educativo: cualquier espacio en que se dé una intención social y un aprendizaje consciente.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Desde la sociedad hacia la persona con una actitud esencialmente normativa. | <p>Desde la persona a la sociedad con una actitud crítica y reflexiva.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Alumno receptor. | <p>Alumno protagonista.</p> |

- | | |
|---|--|
| - Proceso educativo finito. | Proceso educativo sin límites. |
| - La función de educar recae sólo en el profesor. | Profesor: uno de los agentes (existen otras instancias). |
| - El papel del educador se centra en la instrucción. | Se centra en la motivación. |
| - La enseñanza-aprendizaje se centra en la enseñanza. | Se invierte el proceso. |

En suma, el campo de la educación permanente no se aleja del conjunto de problemas que afectan a lo económico, lo social y lo político. De hecho entonces, se aborda ampliamente la problemática de adaptación del sistema escolar y nos situamos en el contexto de lo que revierte un carácter social, económico, político, cultural e ideológico. Es necesario pues un enfoque global de los problemas que aquejan al sistema educativo. Este enfoque alude tanto a los problemas internos: de organización, administración y función del propio sistema educativo; como a los que caen en el ámbito "externo", fundamentalmente de carácter socioeconómico.

Si la educación permanente plantea una serie de proposiciones que van encaminadas a la solución de problemas tales como la desigualdad social y el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología —y por lo tanto la obsolescencia del conocimiento científico en la escuela— debe tenerse en cuen-

ta, ya que las causas de estos problemas no son exclusivamente educativas, que aquélla constituye una respuesta, no única, y sin embargo idéntica a otras que enfrentan problemas diferentes de origen muy distinto. La educación permanente, expresada en términos de un proyecto de política educativa, debe partir de un análisis global y profundo de la realidad social en la cual se ubican los problemas educativos, considerando a éstos dentro de una situación de conjunto, es decir, como una realidad histórica.

Se ha atacado a la educación permanente —principalmente desde perspectivas sociopolíticas— caracterizándola como una nueva ideología educativa que intenta legitimar el poder de la clase dominante (41). Sobre esta cuestión podemos distinguir tres aspectos que a nuestro juicio constituyen el conjunto de la crítica. En primer lugar, se dice que el análisis del cual parte la educación permanente no considera a profundidad los elementos sociopolíticos de la realidad en la cual ésta se ubica. Sobre este planteamiento hemos observado una exigencia "revolucionaria" a la propuesta de educación permanente —en lo general las críticas que se ubican en esta perspectiva siempre plantean esta exigencia a cualquier modelo educativo—. Sabemos que resulta bastante ilusorio pensar que desde una esfera superestructural —como es la educación— se pueda destruir un sistema capi-

talista de dominación; estamos de acuerdo, realmente existe un problema de educación revolucionaria, mas no le compete a la escuela resolverlo con una iniciativa autónoma.

Lo anterior nos lleva a considerar que la educación —como proyecto educativo concreto— debe responder a las necesidades de reestructuración global de la sociedad y no sólo plantearse en términos del hecho didáctico al cual se refiere; a su vez, "no es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar; puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad" (42).

Es un hecho innegable que tratándose la educación de un fenómeno social, el abordamiento de cualquier problema en este campo siempre se remita a la relación escuela-sociedad y a la consideración de una necesidad de cambio en los dos ámbitos; "en el fondo no es difícil observar qué cosa tendría que cambiar; lo que es difícil, es individualizar y coaligar las fuerzas de modo tal de trabajar realmente por el cambio" (43). La educación permanente nos plantea justamente la superación de esta antinomia, el rechazo de subordinar un orden al otro, lo político a lo educativo o a la inversa.

La acción transformadora de la educación permanente se si-

túa en el conjunto de las necesidades de transformación del sistema social; sin embargo, éstas últimas responden a decisiones de carácter eminentemente político. Aún con esto, sería definitivo inspirar la transformación de un sistema de valores, como el que plantea la educación permanente, de tal manera que la educación no sólo sea un resultado del orden social sino también su elemento motor (44). El movimiento de transformación de la escuela no es más que uno con el movimiento transformador de la sociedad: "cada adelanto parcial vale por sí mismo y como prenda de que es posible un replanteamiento total" (45).

En la medida en que se sepa llevar, hasta su lógico término, la contradicción entre el funcionamiento y objetivos de la educación y el estatus social dominante, podrán abrirse las posibilidades para la institucionalización efectiva de la educación permanente. Esto, en alguna forma implica el establecimiento de cierta normatividad de la propia educación permanente.

El planteo de la superación de esta contradicción nos lleva necesariamente a considerar la educación permanente como un doble proceso que implica tanto la experiencia individual como la vida social; esto se traduce como la participación efectiva y activa del sujeto de la educación, cualquiera que

sea la etapa de su existencia. Una vez más queda indicado el hecho de que la educación permanente alude tanto al espacio como al tiempo de la educación. Esta entonces considera que la educación misma tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y circunstancias de la existencia; se trata del conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad (46).

El segundo aspecto de la crítica, que a nuestro juicio parte del hecho innegable de que la educación permanente abarca consideraciones de carácter económico, político, social y cultural, cuestiona la "vinculación" de ésta con los proyectos económicos de calificación de mano de obra en los países subdesarrollados. Esta situación deriva del hecho de considerar —a nuestro juicio de una manera ligera— una estricta dependencia entre la demanda de educación y el desarrollo de las fuerzas productivas, de considerar a la escuela exclusivamente como la formadora de insumos para un mercado laboral que en nuestros países —América Latina— podemos afirmar que es bastante restringido y que, las exigencias que el mismo plantea en cuanto a la calificación de mano de obra, no se relacionan únicamente con el aparato escolar.

Estamos de acuerdo, la educación permanente no se agota en

un proyecto cultural y político; se relaciona también con las estructuras económicas, pero esta relación está dada en términos de la toma de conciencia y el cuestionamiento hacia esas estructuras. En última instancia, la vinculación de la educación permanente con el modelo económico de desarrollo de los países latinoamericanos, debe plantearse como un intento de superación del grado de dependencia con respecto a los países centrales y en esta medida buscar la creación de modelos tecnológicos que respondan a las necesidades de nuevas prácticas productivas y formas de organización social para nuestros países.

El tercer aspecto de la crítica considera a la educación permanente como un modelo extranjerizante, fuera del contexto particular que conforma las naciones de América Latina. Sobre esto respondemos afirmativamente; aquélla surgió en los países europeos, ante el desmesurado desarrollo científico y tecnológico; sin embargo, la educación permanente, al ostentarse como un modelo teórico —una construcción teórica, caracterizada por un cierto nivel de abstracción (47)— contiene implicaciones que en ningún sentido pueden calificarse de extrañas a un contexto determinado, pues en todo caso se estaría negando la científicidad con que debe ser abordado el fenómeno social que llamamos educación. La ciencia misma se caracteriza por ser un conocimiento teórico y crítico de

la realidad física y social cuyos principios y leyes buscan la universalidad; en este sentido resulta absurdo colocar fronteras nacionales a estos principios. Lo que en todo caso es necesario reconocer de esta crítica, es el establecimiento de los límites de aplicación de esas leyes y principios para la estructuración de modelos socioeconómicos y culturales nacionales.

Las aspiraciones de independencia científica y cultural no deben derivar en planteamientos que sustenten la necesidad de generar "nuevos" principios científicos adecuados a nuestra realidad social. De hecho, la educación permanente no es totalmente ajena a las aspiraciones educativas y sociales de nuestros países. Su desarrollo teórico no se circunscribe totalmente a los países primeramente industrializados. Aunque no directamente, cuando menos dos puntos de vista sociopedagógicos desde América Latina contribuyeron a la reflexión que estructuró este modelo teórico; por un lado encontramos los postulados de P. Frère, quien plantea a la educación como una tarea concientizadora; el otro punto de vista que retoma la educación permanente lo constituye la crítica a la escolaridad como vía exclusiva de educación que hace Iván Illich.

En el mismo sentido, —como una respuesta a la crítica cita-

da— y también en la medida que deseamos tener una idea acerca de las posibilidades de la implantación de la educación permanente en nuestro país, mencionaremos algunos de los antecedentes de la misma en América Latina; creemos que de esta manera podemos ubicar las posibilidades de la educación permanente ya que consideramos cierta homogeneidad en cuanto a las estructuras sociales de los países del área.

Recientemente, en la década de los setenta, se puso en marcha en Brasil el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) respondiendo al reto que significa la erradicación del analfabetismo, así como la finalidad de desarrollar un proceso de educación continua para jóvenes y adultos. MOBRAL constituye un conjunto de programas de acción cultural, de salud, de vivienda, consumo, etc. que conforman un sistema de educación permanente. Hay resultados positivos de tal proyecto (43). Otro proyecto, que aunque no de una manera explícita se presenta como un programa de educación permanente si contiene las bases y principios de ésta, lo constituye la reforma de la educación en Perú en la década también de los setenta. Se trata de un replanteamiento integral de los fines y estrategias de la educación.

En México encontramos antecedentes que de alguna manera podríamos considerar como hechos muy concretos de una incipien-

te, aunque no explícita, educación permanente. Los proyectos de la escuela rural y las misiones culturales de los años veinte, sin duda caerían bajo las consideraciones que estamos tratando. La escuela rural mexicana constituye un primer elemento de la educación no formal en nuestro país; se trata de una instancia cultural que pone énfasis en la convivencia comunitaria, alejándose en cierta manera de los planes de estudio formales; en ella "el trabajo escolar no es una simulación, ya que tiene el carácter de realidad y de utilidad práctica, inmediata y positiva" (49). De la misma manera se concibe a las Misiones Culturales; forman éstas el itinerario de una educación que se ubica en el punto de encuentro del hombre con la vida.

Un hecho más reciente lo constituye el empleo de los medios de comunicación masiva para fines educativos —años sesenta—. De alguna manera podemos decir que, a determinado nivel, se tiene en la actualidad conciencia de los elementos y de las posibilidades de una educación permanente en nuestro país; ya hemos citado la Ley Nacional de Educación para Adultos y el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-88.

Podría tal vez objetarse —para los casos citados— que no existen resultados que prueben la validez de la educación

permanente. A tal cuestión se debe responder que la misma no busca necesariamente resultados formales; la educación permanente no puede equipararse a una experimentación de laboratorio o mucho menos a una ecuación matemática; se trata de un proyecto de cambio cualitativo, integral y complejo cuyos resultados no son cuantificables ni en el mediano plazo; de hecho, esto es lo que menos interesa a la educación permanente.

Estamos de acuerdo, la educación permanente supone una extensión de la cobertura educativa, sin embargo esto no significa escolarizar a la sociedad, una ampliación del sistema educativo formal. La extensión o cantidad de la educación permanente se manifiesta en una igualdad de posibilidades de educación para la sociedad entera; es acorde con el principio dialéctico de que la cantidad deviene en calidad.

3. EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION REMEDIAL.

El incipiente proceso de industrialización en América Latina, que data apenas desde hace cuatro décadas y que se articula de una manera dependiente con respecto al proceso de industrialización de los países centrales o hegemónicos (50), ha condicionado en fuerte grado las políticas sociales de los

gobiernos en nuestros países.

La dependencia de nuestros pueblos con el exterior se manifiesta en términos de subordinación, de una relación vertical entre ambos polos. De esta manera, la industrialización en América Latina se ve condicionada en los aspectos de financiamiento, de organización, tecnológico; y, en términos generales, en la orientación de todo lo que conlleva la infraestructura productiva. Tal situación de dependencia se expresa también al interior de la estructura social de los países del área.

Esta situación constituye el marco en donde se ubican las políticas educativas, y concretamente las políticas en educación de adultos de los países dependientes. La propia educación de adultos se manifiesta como una instancia desarticulada de lo que sería un sistema nacional de educación, planteándose al mismo tiempo como una educación remedial y compensatoria.

Por otra parte, las circunstancias de la dependencia externa, que en algún sentido se explican por la falta de recursos económicos y tecnológicos, determinan el hecho de que se establezca una "estrecha" relación entre las necesidades de tipo productivo y la educación misma. La educación de adul-

tos, particularmente, se ha contemplado como una necesidad y oportunidad de obtener recursos para los niveles elemental y medio de los procesos productivos. Sin embargo, en otro nivel de análisis, se puede afirmar que esta situación no responde a una necesidad de tipo nacional, sino que más bien es una respuesta a las necesidades de satisfacción de la demanda de bienes de consumo de las clases media y alta; y, como se mencionó antes, a la situación de dependencia con el exterior.

Las tendencias en educación de adultos, y más generalmente en la educación misma, se fundamentan en las consideraciones anteriores, al mismo tiempo que al confundir la propia educación con escolaridad, la relacionan "estrechamente" con un mercado de trabajo inexistente, planteándola así como un factor de movilidad social.

El proceso mismo de industrialización dependiente trae aparejado un fuerte deterioro de las condiciones socioeconómicas de las clases subalternas; es decir, la propia industrialización se traduce en una cada vez más creciente marginalización de los sectores sociales más desposeídos. Análogamente con lo que se conoce como el ejército industrial de reserva en los países desarrollados, debe entenderse la marginalidad social como un elemento inherente al proceso de

desarrollo del capitalismo en América Latina (51). Aunque la población marginada no constituye una clase social (52) debe contemplarse ésta no como un rezago en el avance del sistema, más bien se la considera un producto, una consecuencia inevitable del mismo; dado esto por las condiciones propias de la región.

Los aspectos mencionados con respecto a la situación de nuestros países, —la dependencia con el exterior y la marginalidad interna— constituyen, como lo dijimos antes, el marco en el cual toman forma las políticas y estrategias de educación para adultos. Aunque el gobierno pasado (1976-82) —ubicándonos concretamente en nuestro país— tomó la iniciativa de prestar atención especial a los problemas de los grupos marginados, creando la Coordinación General del Plan Nacional de zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), que a través del Instituto Nacional Indigenista coordinaba las actividades de diversas instancias gubernamentales (una vez iniciado el actual gobierno COPLAMAR desapareció) en favor de los grupos marginados, la situación se manifestó y sigue manifestándose en igual o peor grado.

En el caso de los servicios educativos para adultos, en la actualidad no constituyen un sistema coherente y articulado con el sistema educativo nacional, traduciéndose esto en muy

bajos niveles de atención y eficiencia (53). Adelantándonos un poco a las conclusiones, podemos afirmar que los servicios de asistencia a la población marginada se han caracterizado, contradictoriamente, como servicios marginales (54), reproduciendo de esta manera las ignominiosas condiciones socioeconómicas de la propia población marginada.

Como lo dijimos más arriba, la educación de adultos ha logrado muy insuficientes niveles de atención debido a su desarticulación con el sistema nacional de educación; una de las posibles causas de esta atomización se puede encontrar en el fraccionamiento mismo del aparato gubernamental (55) ya que diversas instancias de éste se ocupan de la educación de adultos, desligándose, en cierta forma, de un marco conceptual amplio y preciso que dé homogeneidad y coherencia a las políticas en este complejo campo educativo. De aquí nuestra insistencia en el carácter global e integrador de la educación permanente.

La diversidad de acciones en este campo refleja un amplio interés por la misma que, bajo otra perspectiva, encuentra su explicación en el proceso democratizante de la propia educación, pretendiéndose esto justamente a través de la educación de adultos. En este sentido no podemos negar la importancia que esta última tiene. Sin embargo, un buen

punto de partida debiera considerarla como una manifestación surgida del propio sistema educativo formal y no como un elemento para remediar los mecanismos de rezago y elitismo que posee el propio sistema. La educación de adultos forma parte de un sistema que cada vez se amplía más: educación preescolar, universidad abierta, educación no formal, etc.

Estamos completamente de acuerdo con la crítica a los sistemas "democratizantes" que conciben a la educación no formal como una instancia completamente separada de procesos globales con respecto a la educación en general. La educación permanente como marco doctrinario de la educación de adultos concibe la democracia educativa no sólo en el plano cuantitativo, unilateral, sino que la considera también como un cambio cualitativo con respecto a la educación misma por parte de los gobiernos y los individuos demandantes.

En sentido estricto, el problema de la democratización de la escuela no se identifica exclusivamente con el de la educación permanente. Esta, en efecto, supone un sistema flexible y abierto, en el cual el acceso sea posible para todos; sin embargo, la educación misma sólo constituye un elemento institucional entre toda la estructura social que conformaría un sistema democrático; ahora bien, la escuela como un elemento sensibilizador de las contradicciones sociales se

manifestaría como un espacio de lucha y fuerza que contribuiría al logro de mejores condiciones de existencia social.

En el lado opuesto del problema, la escuela opera como un elemento "motivador" y propulsor de la movilidad social basado en procedimientos de selección —en los cuales subyace el principio de exclusión—, ambos, selección y exclusión, no pueden por menos que provocar esfuerzos destinados únicamente a compensar los fracasos escolares; de esta manera la educación de adultos —como caso muy concreto— se transforma en una educación remedial que no significa otra cosa más que depreciación de la propia educación o un simple paliativo. La educación remedial no se plantea como una alternativa al sistema escolar para la solución de necesidades urgentes, más bien se la concibe como un elemento de perfeccionamiento al propio sistema; esto queda corroborado cuando se define la educación de adultos como un proceso que tiende a suplir los conocimientos que no se adquirieron en su oportunidad.

No obstante que ya abordamos el punto que plantea el papel de la educación dentro de la problemática social, conviene ahora hacerlo nuevamente pero con referencia concreta hacia la educación de los adultos; de esta manera, cabe preguntarnos, cuál sería el papel que desempeña dicha educación en el

contexto de la problemática citada, en la generación de una dinámica encaminada hacia el mejoramiento económico y socio-cultural de la población en condiciones de dominio y marginación; al respecto, hemos manifestado que el papel de la educación no es determinante y mucho menos determinado, en la correlación de fuerzas que entretejen la vida social. La educación, y en nuestro caso, la educación de adultos tiene un papel que desempeñar en la generación de mejores condiciones sociales; sin embargo, "la respuesta no es exclusiva de dicha educación, su aporte será reducido; pero si es capaz de desencadenar procesos que propicien esas condiciones, habrá hecho una importante contribución" (56).

En este sentido, a partir de una concepción integradora de la educación, —como un proceso social— es necesario subrayar la errónea actitud de plantear la educación como promotora exclusiva del cambio y vía única de progreso individual.

Las políticas que suponen la anterior ideología educativa se concretan, o desembocan en proposiciones operativo-pedagógicas que se centran en la acción colectiva del educando; según esto, así queda "garantizada" la tarea socializadora de la educación. Ante estas consideraciones resalta de una manera importante —partiendo de la propuesta de educación permanente— la inversión de los términos del problema: no

se trata de educar para la socialización, sino de plantear la educación —de adultos— a partir justamente de acciones sociales (57); es decir, la participación en las tareas sociales, por parte del sujeto de la educación, hará que éstas se transformen en un medio educativo.

Estos planteamientos consideran que las necesidades de educación de adultos se encuentran precisamente en situaciones sociales conflictivas. El sujeto de la educación de adultos de hecho pertenece al sector informal de la economía, vive en una situación de dominio y cacicazgos, en donde la producción se ve afectada por un alto grado de intermediarismo. Es decir, tal sujeto pertenece a la población indígena, campesina, o bien suburbana. Por lo tanto es necesario, —según Muñoz Izquierdo— que los proyectos educativos para esta área se vinculen "horizontal y verticalmente a los sectores informales de la economía" (58), creando cooperativas de consumo, sociedades de producción, etc.

Está claro que ante una situación tan compleja no es posible establecer soluciones en términos meramente operativos —como la citada en el párrafo anterior—. La reconceptualización, que acerca de la educación de adultos pretende el presente trabajo, tendrá que derivar en estrategias educativas concretas; pero tales estrategias —ya se ha expresado—

deben surgir en el marco de situaciones sociales conflictivas patentes. Es aquí justamente en donde se pone de relieve la relación recíproca e interactuante entre las consideraciones teórico conceptuales y una realidad concreta; podemos afirmar que una buena teoría es la idea más práctica posible en la medida en que pueda aplicarse a la realidad y demostrar sus principios.

Dicha reconceptualización enfrenta ante sí el modelo remedial de la educación de adultos. Este, como se mencionó anteriormente, significa una manera de subsanar la ineficiencia e ineficacia del sistema educativo formal. Es bajo esta línea en donde la educación de adultos, como una pretensión democratizadora del propio sistema, adquiere explícitamente sentido cuantitativo, olvidándose completamente del aspecto cualitativo que se manifiesta como un cambio radical tanto en lo doctrinario de dicha educación como en la actitud de los demandantes hacia la misma.

El objetivo social de la educación permanente y por ende, el de la educación de adultos, no consiste en dar otra oportunidad a los que por efectos del propio sistema constituyen el "rezago educativo", para que, —como veremos más adelante— al final de cuentas se refuerce la élite de los privilegiados con la educación. La educación de adultos debe significar

una alternativa al propio sistema escolar, debe estar encaminada a satisfacer las necesidades urgentes de la sociedad, justamente en una promoción colectiva. Al respecto G. Wiell considera que "la igualdad de oportunidades, diferenciada de la igualdad de acceso al sistema, es un objetivo inseparable del de la promoción colectiva de los hombres" (59). El planteo de la educación de adultos en términos exclusivamente cuantitativos proporciona las bases para el funcionamiento de programas profundamente centrados en objetivos educativos supletorios (PRIAD, V.gr.) estableciéndose así la certificación de estos estudios como el objetivo principal de todo el subsistema que constituye la educación de los adultos (60).

Considerando algunos resultados de investigaciones realizadas en este campo, podemos afirmar que la educación de adultos en México está operando con un carácter más supletorio que alternativo, al mismo tiempo que reproduce los estatus sociales. Una encuesta realizada en 1980 arrojó los siguientes datos: la edad promedio de los participantes era menor a 30 años; la gran mayoría de los padres de los adultos educandos tuvieron ocupaciones manuales; dos terceras partes de la demanda real son mujeres; el 70% de los alumnos inscritos se encontraban trabajando; los estudiantes de secundaria tenían actividades de mayor remuneración y sus expectativas de

escolaridad y ocupación eran también mayores que las de los de primaria (61). Esto nos da un panorama de los efectos reproductores que tiene la educación remedial de adultos.

Aunque, como se anotó líneas antes, podemos encontrar en los objetivos de los programas en este campo aspectos que la caracterizan como una educación remedial, la contradicción mayor —de la educación de adultos que se circunscribe al ámbito de la educación básica extraescolar—, la encontramos en la práctica misma; en donde el funcionamiento que adquiere esta modalidad de educación, reproduce los esquemas de organización, contenidos y métodos propios de las formas escolarizadas, reduciéndose así a una educación compensatoria y supletoria (62).

En la línea de consideraciones, —refiriéndonos a la educación de adultos en México— se debe tener presente que el aspecto informativo —que básicamente constituye el eje de los programas en este campo— debiera traducirse en actividades que lleven a un conocimiento más profundo de la realidad humana y social, a la reconstrucción de la propia historia en el marco de la historia social y política, y no a un conocimiento exclusivamente localista; que en la mayoría de los casos se circunscribe a lineamientos didácticos activistas, parceladores de una visión general; constituyéndose

así en obstáculos para una actitud crítica del sujeto de la educación de adultos.

La práctica misma y lo informativo, que junto con el proceso de certificación constituyen las características básicas de los programas de educación para adultos, pretenden encontrar en el proceso de autodidactismo la legitimación de tal subsistema. Es decir, se busca la legitimación de tales programas en planteamientos supuestamente progresistas.

En el apartado anterior dimos una definición del significado de autodidactismo considerando sus implicaciones educativas y sociales. En este sentido no creemos que el propio autodidactismo —a la manera como es concebido por el proyecto de educación de adultos actual— sea generalizable en México, debido al contexto social y cultural de la población. La educación permanente considera a éste como un proceso que se proyecta hacia tareas de autogestión de tipo económico, político y sociocultural. Por otra parte, —y estamos completamente de acuerdo— se afirma que con respecto al autodidactismo, considerado como un proceso reducidamente metodológico, la directividad (orientación) del maestro, para los casos de los estudiantes "libres", es sustituida por la directividad de los textos (63); en términos de lo que implica el proceso de aprendizaje no podríamos suponer otra cosa.

El proyecto de democratización educativa vía educación de adultos, aspecto sobre el que tendremos que volver en más de una ocasión, no significa únicamente lo cuantitativo, no se trata de otorgar segundas o terceras oportunidades. La educación de adultos en México gira explícitamente alrededor de metas cuantitativas, dejando de lado la cuestión cualitativa; aspecto éste último que la educación permanente reconsidera con un criterio que va más allá del planteamiento educativo a nivel estratégico institucional.

Finalmente, la educación de adultos remedial se caracteriza también por sus planteamientos marcadamente utilitaristas; bajo esta perspectiva se convierte en un medio que permite obtener beneficios y privilegios anteriormente negados. Esto aleja a la propia educación de adultos de un concepto creador; es decir, la actividad educativa debe considerarse como una actividad eminentemente creadora. En otras palabras lo que debe buscar la educación es reconciliar al hombre con su mundo a través del progresivo dominio humano sobre los medios naturales y sociales de existencia.

Para concluir este apartado conviene nuevamente mencionar lo inicialmente planteado y considerar que la educación de adultos, desarticulada de un proyecto nacional de educación, por sí sola, no soluciona ninguno de los problemas que aquejan

al sujeto mismo de esta educación; "no transforma estructuras sociales, no incrementa la productividad, no hace más democrática una sociedad". (64). Tales situaciones sólo serán afectadas en la medida en que se ubiquen en un proyecto general de cambio, en cuyo seno tengan lugar acciones sociales conducidas y dirigidas por la propia población. Dicho de otra manera, la educación de adultos, en términos de la educación permanente, sólo será posible a través de la participación activa del individuo en las tareas sociales que le afecten. Educación a través del medio social y no educación del medio social (65).

La educación permanente trata de integrar la educación de adultos con el sistema de la educación formal bajo una nueva perspectiva. De hecho, no concibe ambas instancias como sistemas separados. Existe pues, una relación directa entre la educación de adultos y el sistema educativo formal que evita la necesidad de que aquélla se manifieste como un sistema particular.

Como lo hemos planteado al inicio de este punto del estudio, existe de manera evidente una situación de dependencia de la educación de adultos con respecto a una situación determinada; sin embargo, tal situación podría transformarse en un factor positivo en la medida en que a la propia educación de

adultos no se la considere un elemento marginal, que al final de cuentas, —como demostramos líneas atrás— vendría a reforzar y reflejar las diferencias sociales características de la situación de dependencia y dominio interno en las estructuras políticas de nuestros países.

CAPITULO III

EL CONCEPTO DE EDUCACION PERMANENTE COMO ANALIZADOR DEL
SISTEMA ESCOLAR

EL CONCEPTO DE EDUCACION PERMANENTE COMO ANALIZADOR DEL SISTEMA ESCOLAR

En algún sentido tal vez resulte exagerado decir que todavía existen dogmas, pero es un hecho innegable que ciertas características tradicionales del sistema de enseñanza predominan e indudablemente impiden el desarrollo de la educación en general, y, particularmente, el de la educación de adultos.

Dos premisas básicas guían y motivan el análisis en este capítulo; la primera alude al principio de totalidad de la educación permanente, que en determinado nivel está referido a la unidad del sistema educativo; la otra, constituye una respuesta a la adopción, por parte de la educación de adultos, de los esquemas tradicionales de la enseñanza escolarizada. Es decir, el análisis en esta parte del trabajo no está referido exclusivamente a la educación de adultos sino que se extiende a todo lo que comúnmente llamamos el sistema educativo formal.

La educación permanente surge en el marco de la revolución científico-tecnológica, de la problemática social y de las necesidades de democratización cultural y educativa actuales. Bajo estas consideraciones deben revisarse, criticar y formu-

lar planteamientos sobre el actual sistema de educación.

1. EL DESFASE CIENCIA-EDUCACION.

La escuela —entendida como un organismo concebido para dispensar una enseñanza metódica— nació en condiciones sociales y culturales totalmente distintas a las de hoy y en todos sentidos ya no responde a las necesidades actuales.

La ciencia misma y por lo tanto la sociedad también, presentan un dinamismo cuya característica básica es el constante cambio de sus estructuras; la escuela, por su parte, marcha a la zaga de esta transformación, convirtiéndose así en un elemento conservador de la sociedad.

La pedagogía que sustenta la escuela de hoy se apega a los modelos y a los valores del pasado, apartándose por completo de las necesidades que enfrentan las nuevas formas de la vida social. En todos sentidos —la escuela tradicional— posee un carácter elitista y, al mismo tiempo, conduce al individuo a un proceso de adaptación pasiva respecto a las estructuras del sistema social existente. De esta manera, la educación tradicional tiende a la perpetuación de las situaciones sociales de privilegios.

En todos los planos de la vida del individuo se manifiestan los efectos de la pedagogía tradicional; luego entonces es conveniente analizar los aspectos del sistema educativo que a nuestro juicio, constituyen los puntos principales en donde se refleja dicha pedagogía tradicional. Uno de estos aspectos se manifiesta en el desfase entre el sistema de enseñanza y el desarrollo científico y sociocultural.

Ante el intento de nivelar el desarrollo de la ciencia y el proyecto educativo en países subdesarrollados como el nuestro, parecería ilusorio pensar en la educación permanente. Esta, concretada en la educación de adultos, debe plantearse como una estrategia a corto plazo que enfrenta una doble manifestación del fenómeno provocado por el acelerado desarrollo científico-tecnológico. Por una parte, se encuentra con el crecimiento mismo del saber científico, cuestión que pudiera sólo ubicarse en términos meramente educativos; por otra, la situación de dependencia científico-tecnológica de nuestros países con el exterior aparece también como un obstáculo para el desarrollo de la misma.

Esta dependencia no implica una situación necesaria de nuestro "subdesarrollo", más bien se expresa en términos del imperialismo científico-tecnológico de los países centrales; así —lo expresa Enrique Leff— "la tecnología es un subpro-

ducto necesario de la competencia de capitales... la apropiación y uso del conocimiento científico se han convertido en el mecanismo más eficaz de explotación y dominio de los países pobres por los ricos, de las clases sociales explotadas por los grupos de poder dominantes" (66).

Considerando lo anterior, la postura ante tal situación, es decir el proyecto de autodeterminación científico-tecnológica o, la independencia nacional, no implica la necesidad de generar "nuevos" principios científicos que se adapten a nuestra realidad social. Lo que es importante reconocer son los límites de aplicación de esos principios dentro del campo de cada ciencia, así como la aplicación de los conocimientos que aporta la ciencia misma en la estructuración de nuevos modelos tecnológicos; éstos determinan la conformación de las diferentes formas de organización social disponible (67). La necesidad de independencia científica no debe derivar en actitudes xenofóbicas, es decir, el problema debe ser planteado con un enfoque verdaderamente universal; y es que los principios que dan base a las ciencias no admiten alguna frontera nacional.

El proyecto educación permanente debe ubicarse en una política que aborde ambas cuestiones: la que alude al desarrollo científico y la que se deriva de la dependencia; pero a la

vez, debe evitarse que la ciencia misma manifieste elementos de alienación por los cuales el individuo de nuestras sociedades se someta a nuevas formas de explotación.

En este sentido la ciencia como un contenido educativo debe proporcionar los conocimientos necesarios, que aunados a la experiencia del individuo, permitan una mejor apropiación de la naturaleza.

Esta educación científica debe incluir la formación de pensamiento crítico hacia la propia ciencia. De esta manera se estaría en la posibilidad de promover la participación en las acciones políticas, y sociales de grupos cada vez más amplios de población. La "ciencia y conciencia" se manifiesta así como un proceso alternativo que engloba de una manera dialéctica la práctica social y científica, a este respecto el autor anteriormente citado expresa: "la educación científica no es simplemente un recurso técnico cuyo valor estaría dado por su eficiencia en el umbral de la naturaleza y la sociedad", la posibilidad de nuevas prácticas productivas y nuevos modelos culturales la proporciona la misma ciencia en la medida en que ésta constituye un "conocimiento teórico y crítico de la realidad física y social" (68).

La necesidad de una educación apegada al desarrollo cientí-

fico es característica básica de nuestro tiempo. El progreso desmesurado de la ciencia y la tecnología actual es un fenómeno muy distinto al que provocó la revolución industrial en el siglo XVIII; aquélla se caracterizó por la sustitución y a la vez por el aumento de las facultades humanas en su aspecto físico y muscular; mientras que ahora se plantea la necesidad en el ámbito de lo mental; justamente encaminada hacia la formación de actitudes que enfoquen a la propia ciencia, a la participación social y a la participación económica desde un punto de vista crítico y reflexivo; de esta manera se estaría en el camino también de un proceso que conduzca a la formación de nuevos modelos culturales.

Tal vez la razón del retraso de la escuela habría que buscarla en la "autonomía relativa" del sistema de enseñanza. En el capítulo anterior expresábamos que la educación de adultos se manifestaba como un elemento desarticulado del sistema de enseñanza, de ahí sus bajos niveles de eficiencia y eficacia; ahora bien, conviene también anotar que el propio sistema educativo posee cierta autonomía con respecto a la ideología que lo sustenta, y por otro lado, con respecto al proceso de mutación de la estructura social. Debido a esta autonomía la escuela posee características de adaptación social pasiva; la escuela permanece siempre aferrada al pasado, sin cambios en su interior; su estatismo es cada vez

más reforzado. Así, puede verse en ella una contradicción entre la realidad que plantea y los fines y objetivos que promete.

Esta práctica tradicional se manifiesta como una "pedagogía en sí" excluyente de las demás fuerzas que interactúan en el propio sistema educativo; y aún más, en el complejo social del cual forma parte este sistema.

Sin embargo, es necesario aclararlo, la idea de que las instituciones de enseñanza son fuerzas puramente conservadoras e incluso —como se verá en el siguiente inciso— represivas, no es del todo exacta. Sin duda, toda institución es por naturaleza estabilizadora; de hecho, la actividad misma de la escuela conlleva una tendencia a la repetición, una búsqueda de la forma y el formulismo. Lo que pasa es que en esta época de aceleradas transformaciones resulta más notable este fenómeno. Luego entonces, todo esto nos hace suponer que la educación se enfrenta ahora al movimiento que ella misma provoca.

A partir de las anteriores consideraciones hemos de entender las conclusiones a que han llegado ciertos autores en una actitud bastante radical; debido a que el sistema educativo se muestra a menudo viejo y anquilosado, se propone abolirlo;

y, ante la necesidad de aproximar la escuela a la vida se piensa que debe suprimirse sencillamente la escuela. Tal opinión, que generalmente se presenta como progresista e incluso como revolucionaria, produciría, si fuese adoptada, efectos indudablemente más regresivos.

Por otro lado, debemos estar conscientes, sobre todo por nuestra situación concreta, que fenómenos tales como el cambio acelerado en la ciencia y la tecnología no se presentan ya, a la vista de la población subdesarrollada y marginada, como el despliegue majestuoso de un orden natural. El individuo de nuestras sociedades ya no se resigna fácilmente a las desigualdades que separan entre sí las clases y a las frustraciones que padecen pueblos enteros. Tampoco se resignan al subdesarrollo educativo, con tanto mayor razón en la medida en que se les ha hecho creer que la educación era el instrumento necesario para el progreso económico.

Es justamente lo anterior lo que debe considerarse a la luz del proyecto de educación permanente, como una propuesta alternativa que responda a nuestras necesidades y problemas; y no creer que basta con adoptar pasivamente nuevos modelos educativos sin tener en cuenta nuestras circunstancias específicas.

En suma, la educación permanente, concretada en la educación de adultos, no pierde de vista la realidad pedagógica del sistema de enseñanza ni el marco social en el cual éste se ubica. De esta manera, la problemática social y educativa de latinoamérica, caracterizada por condiciones de dependencia y marginación; y básicamente en lo que respecta a la dependencia científico-tecnológica encuentra en la educación permanente una respuesta, que justamente surge ante la revolución científico-tecnológica, pero que toma características muy particulares en nuestra realidad social. Así, la educación de adultos en nuestros países tendrá que salvar —como mencionamos al inicio de este inciso— dos aspectos de un mismo problema.

2. LA INSTRUCCION.

El carácter de instrucción que presenta el actual sistema de enseñanza —otra manifestación de su anquilosamiento— es uno más de los aspectos que hay que revisar a la luz de los criterios que venimos manejando.

La instrucción, cuestión considerada como un elemento parcial y algunas veces, opuesto al concepto de educación, se caracteriza como una manifestación de la práctica centrada

en la acumulación de información y en la actitud meramente receptiva por parte del sujeto de la educación; que en este caso se transforma en objeto. Por otra parte, la instrucción alude sólo al aspecto intelectual del individuo, a su mecanización en el manejo de los contenidos aprendidos y, por ende, a la inserción estática en su vida social.

El hecho de considerar la instrucción en el análisis del sistema escolar actual obedece a la consideración de ésta como uno de los obstáculos principales al desarrollo de la educación en general, y a la educación de adultos en particular. Es decir, aunque hemos manifestado que la educación de adultos en nuestro país se ha constituido en una esfera independiente del sistema educativo, en la práctica se reflejan los modelos tradicionales del sistema escolar formal. Conviene pues una revisión de esto que llamamos instrucción y que a nuestro juicio constituye un defecto y malformación de la escuela actual.

En el enfoque centrado en la instrucción podemos encontrar una de las causas de la ineficiencia de los proyectos en educación de adultos. Se puede afirmar también que resulta una falsedad y hasta ridículo pensar que es en la falta de interés y naturaleza humana de los adultos, en donde se encuentran las causas de los fracasos de la educación destina-

da a ellos.

La escuela tradicional da primacía a la transmisión de información, a la acumulación de ésta y a la repetición de la misma. En este sentido, los contenidos de la educación surgen como lo principal, dejándose de lado los demás componentes del hecho didáctico. La instrucción sólo se preocupa por las materias enseñadas. Los contenidos, puestos a disposición del sujeto, constituyen esencialmente los descubrimientos científicos "terminados", o bien, los resultados de los procesos de la investigación científica. Esta situación se enfrenta al desarrollo acelerado de la propia ciencia, misma que plantea una exigencia de renovación educativa.

En la base de la tarea instructora de las escuelas se encuentra la rigidez y estrechez de los programas que transmite. Estos contienen información inadaptada a las necesidades del individuo; asimismo, tal información es presentada en forma anónima con respecto a sus fundamentos ideológicos. La conclusión inmediata de esta situación es que la escuela contribuye a parcelar la personalidad del sujeto, de esta manera la instrucción se interpreta como un elemento característico de la labor escolar desintegradora.

La instrucción provoca una inercia en la vida sociocultural

del sujeto, una inamovilidad en cuanto a su participación sociopolítica y por supuesto, una atomización de su personalidad. Se insiste en esto último debido a que consideramos que dicha personalidad se integra y forma justamente en la realidad concreta, en la interacción del individuo con ella; y, que cuando la educación refuerza la situación parcializadora e individualizante del medio en el cual se desarrolla el sujeto, no está actuando como un proceso social en el cual confluyan y encuentran respuesta las fuerzas complejas que entretejen la dinámica social —la escuela—.

Los objetivos que sustenta la educación permanente son de hecho incompatibles con la realidad institucional y la práctica efectiva de la escuela. Como más adelante lo veremos, uno de los problemas centrales de la escuela no es tan sólo el divorcio entre ésta y el contexto social en el que se ubica, sino que, a un nivel más profundo, tal situación se manifiesta en el seno de la escuela misma: entre el nivel estratégico y el operativo (administradores y enseñantes), entre objetivos fijados y efectos obtenidos, entre el discurso y la práctica misma.

Aunque sin duda, los objetivos de la educación permanente y los que se atribuye la escuela resultan a veces comparables e incluso hasta idénticos, la realidad institucional y la

práctica pedagógica contradicen de hecho tal compatibilidad. A partir de esto podemos afirmar que lo verdaderamente educativo y formador no se encuentra en lo que se dice, ni incluso en lo que se hace, sino en lo que se vive individual y colectivamente, en la experiencia misma, concretamente, en la problemática social en que se ubica el individuo. La educación permanente debe pues, en este sentido, transformar el contexto social del sujeto en una situación educativa.

Como anotábamos en líneas arriba, la instrucción se diferencia y en ocasiones hasta se opone a la educación. Es esta oposición lo que ha dado lugar al análisis y crítica por parte de autores como Ilich, quien considera que las tareas de la escuela no son educativas, o aún más son antieducativas (69). El binomio contenido de enseñanza-instrucción, por una parte, intenta ser superado por las tendencias en educación que aluden a la formación en el individuo de la capacidad de un razonamiento crítico y reflexivo. Para esta concepción lo principal no se encuentra en el hecho de recibir y apropiarse contenidos, sino en el desarrollo de las capacidades físicas, afectivas e intelectuales; se trata de la adquisición y dominio de métodos y criterios de valorización; en resumen se trata de métodos de adquisición de contenidos.

La educación permanente intenta una superación dialéctica de tal situación; plantea la adquisición por parte del sujeto, de los principios de la ciencia, como la adquisición de categorías explicativas que permitan hacer frente a las exigencias presentes y futuras de su vida. Se trata de la educación que permanece en la existencia del individuo.

En suma, ante la labor desintegradora de la escuela, la acumulación de conocimientos, la inercia de los programas y la situación "bancaria" del educando; la educación permanente conlleva una superación dialéctica basada en la superación activa del sujeto en su propia educación, en la "construcción" de su conocimiento. La educación permanente cambia la estructura y las finalidades de la escuela en el sentido de una educación más operatoria que acumulativa. Refiriéndonos a uno de sus principios básicos, considera que la escuela debe preocuparse no tanto por educar al alumno, sino de enseñarlo a educarse por sí mismo: la autoeducación; este es el gran reto en la problemática de la educación permanente.

3. LA RELACION MAESTRO-ALUMNO: AUTORITARISMO.

El principio de jerarquía dentro de la escuela tradicional

deviene en una relación autoritaria entre el profesor y el alumno; en una relación de subordinación entre el sujeto y el objeto del proceso docente. Es éste otro de los aspectos de la pedagogía tradicional, una más de las malformaciones que presenta el sistema educativo actual.

Aunque en este aspecto ha habido una fuerte crítica, y una oposición activa desde diversos lugares del mundo y desde varias ópticas (70). Los cambios en este estado de cosas han sido mínimos.

En cierta medida el autoritarismo del profesor y la escuela ante la sumisión del alumno se interpreta en una relación de dependencia; esto no sólo se explica en el plano psicológico, sino que tiene fuertes bases socioeconómicas.

Por una parte, la actitud misma de los educadores y el manejo de ciertos lineamientos metodológicos sustentan formas autoritarias en la educación. Esta situación, sin embargo, no es más que el producto de la estructuración misma del sistema de enseñanza y sus relaciones con el contexto social que lo sostiene; el autoritarismo y la impostura son el reflejo de un contexto sociopolítico autoritario en donde la burocracia, la tecnocracia, la concentración de la riqueza y el poder; y, una oposición terminante hacia la autodetermi-

nación, dominan las relaciones sociales.

Como ya lo mencionamos, el cuestionamiento hacia este estado de cosas ha provocado un amplio desarrollo del conocimiento teórico y empírico ante el mismo. A partir de la afirmación de que la práctica pedagógica tradicional reproduce las relaciones sociales autoritarias y opresoras, se han elaborado diversas reflexiones y estudios de los cuales conviene tomar algunos elementos básicos: la actividad del maestro tiende a reproducir ciertas formas autoritarias, ya que de una manera implícita o explícita inculca una visión del mundo y de la vida social que es coherente con el sistema de dominación. Esta inculcación se da en dos planos: uno constituye el contenido mismo que se trasmite y el segundo se manifiesta por la forma de transmisión de esos contenidos.

De esta manera, es cierto, el maestro transmite elementos del conocimiento científico, pero junto con éstos comunica una carga de aspectos que en cierta forma son arbitrarios; pero que necesariamente forman parte del plan de estudios en la medida en que constituyen la base de la cultura dominante: una visión determinada de la historia, una moral social, una explicación del carácter de la sociedad y de las relaciones entre los individuos, etc.

Por otra parte, la tarea cotidiana del maestro en el manejo de los contenidos no es exclusivamente lo determinante en su relación autoritaria con los alumnos; sino que la estructura misma y el funcionamiento cotidiano de la escuela juegan un papel muy importante en el establecimiento de esas relaciones de dominación: sus normas y valores, encaminados a lograr conductas repetitivas. El medio escolar presenta ciertas pautas básicas: se reconocen autoridades directas, se aceptan las jerarquías; el alumno se sujeta a la disciplina y el orden establecido, se desvaloriza la experiencia e interés propios, la aptitud subordinada ante formas de evaluación que premian la capacidad de cumplir; no se acepta cualquier forma de trabajo que no sea el intelectual, etc..

A raíz de lo anterior podrá notarse que la escuela es autoritaria a dos niveles: el primero se constituye como un reflejo del medio social dominante; el otro, bien lo podemos ubicar en el plano de lo didáctico-metodológico, es decir en la interacción maestro-alumno dentro del aula. Paulo Freire plantea esto último de la siguiente manera:

- a). El profesor es quien educa, el alumno es educado.
- b). El profesor es quien sabe; los alumnos quienes no saben.
- c). El profesor piensa, los alumnos son los objetos pensados.

- d). El profesor es quien habla, los alumnos escuchan dócilmente.
- e). El profesor impone la disciplina y los alumnos son disciplinados.
- f). El profesor escoge e impone su decisión y los alumnos se someten.
- g). El profesor actúa y los alumnos tienen la ilusión de actuar, en la actuación del profesor.
- h). El profesor escoge los contenidos de enseñanza, los alumnos se acomodan a él.
- i). El profesor identifica la autoridad que le da el saber con su autoridad profesional, misma que opone a la libertad de los alumnos.
- j). El profesor es el sujeto del proceso de enseñanza, los alumnos simples objetos. (71).

En más de una ocasión lo hemos mencionado, la estructura social autoritaria se manifiesta en la escuela en una pedagogía de la sujeción, en una pedagogía que oprime al educando, que refleja un sistema de poder. Este poder social, del cual el maestro sólo es una modalidad, aparece en la escuela cuando se tienen medios coercitivos utilizables —en un ni-

vel eminentemente didáctico— ya que las tareas cotidianas del maestro deben interpretarse como un sistema de "filtración" con respecto al entorno social. Es decir, el maestro dispone en su tarea escolar de un poder, que bien puede manifestarse como una "aplicación" de los órganos disciplinarios de la institución —reflejo de una estructura social de dominación—, o bien, como un poder que cuestiona dicha estructura externa. De cualquier manera, el papel del maestro debe ser constantemente cuestionado.

Dentro de la problemática de la educación permanente el aspecto del autoritarismo en la escuela se cuestiona sosteniendo el principio de la autoeducación. Al hablar de autoeducación, nuevamente aludimos a un proceso total de aprendizaje y formación consciente del individuo; la llamada "sociedad educativa" responde a este principio. La autoeducación no concibe al aprendizaje como una simple y sencilla manera de obtener libremente y acumular el conocimiento. Esta concepción se identifica con la definición que nosotros pudieramos llamar como autodidactismo tradicional. En México el autodidactismo se ha definido como "un aprendizaje sin el auxilio del maestro" (72). Se trata de un autodidactismo no comprometido con las necesidades socioeducativas de determinado grupo o sociedad, que en cierta forma reproduce los modelos tradicionales de la educación, y que sólo las clases

sociales más favorecidas, quienes tienen todo tipo de recursos, pueden practicarlo (73).

De esta manera, el autodidactismo, y por ende la autoeducación, se transforman en una utopía que bien puede considerarse como una postura reaccionaria más que como un elemento progresista en la educación. A nivel de lo político —se ha señalado— la autoeducación se expresa como una autodeterminación en las respuestas que enfrentan la problemática socioeconómica de determinado grado o sociedad. A nivel pedagógico, sugiere ciertamente un proceso autodidacta; pero éste debe plantearse en confrontación con la realidad epistemológica e ideológica concreta que sustenta la educación participativa. De aquí que la educación permanente no rechace una dirección del aprendizaje; de hecho el principio de aprender a aprender implica una dirección. La educación permanente sustenta una educación operatoria que en el plano epistemológico se traduce como una "construcción" del propio conocimiento por parte del sujeto de la educación; esto es el resultado de la confrontación con la institucionalidad establecida y la realidad ideológica dominante; nuevamente conviene insistir en la dirección consciente del aprendizaje.

Como ya podrá haberse notado, el problema del autodidactismo —considerado como una alternativa ante la enseñanza autori-

taria— se remite en el fondo a la oposición, planteada por la escuela nueva, entre la libertad y la dirección concretamente, la dirección del aprendizaje.

A raíz de las propuestas no directivas o libertarias en educación, Snyders retoma esta cuestión e intenta superarla a partir de la consideración de los contenidos como parte importante del hecho didáctico; obviamente, este autor no se ubica dentro de las corrientes conservadoras; él plantea un problema fundamental, —que con respecto a nuestro trabajo lo retomamos— considera que la experiencia del estudiante así como la iniciativa del maestro, o de sus sustitutos, no deben ser vistos como contradictorios "la dirección del proceso puede ser condición del conocimiento y libertad, siempre que no sea identificada con modelos autoritarios" (74).

Como quiera que sea, la crítica al autoritarismo y el cuestionamiento al papel del maestro no debieran derivar en posiciones unilaterales y de esta manera, caer en el planteamiento de un autodidactismo per se, ubicado exclusivamente en el trabajo didáctico. Lo volvemos a decir, el autodidactismo, la autoeducación y la autodeterminación se conjugan en un todo que conlleva el principio del aprender a aprender.

Para concluir este inciso, hacemos analogía con la opinión

que C. Torres Novoa hace con respecto a Paulo Freire (75); por nuestra parte, afirmamos que en la crítica al autoritarismo de la escuela, se podrá estar con el maestro o contra el maestro, pero no sin el maestro.

4. LA RELACION ESCUELA-SOCIEDAD.

La relación escuela sociedad, el papel que juega la primera en el conjunto de las relaciones sociales, constituye un punto muy polémico hacia el cual se ha dirigido una muy diversa gama de enfoques; esto sugiere que cualquier trabajo sobre educación, necesariamente tenga que remitirse a este contexto; es innegable tal relación. Ya desde el inicio de este trabajo y a lo largo de él, nos hemos venido refiriendo a tal situación; esto es debido a que la educación de adultos se presenta como una necesidad social; y, como consecuencia, contiene implicaciones no tan sólo de carácter pedagógico, sino también de carácter político.

Concretamente, cuando hablamos sobre educación de adultos, planteamos ésta en un contexto sociopolítico con el cual interactúan. El concepto mismo de educación permanente, como sabemos, tiene su fuente e inspiración en la práctica de educación de adultos; ahora es planteada como un proceso que

abarca todo lo educativo, tanto desde el punto de vista del individuo como de la sociedad, de esta manera se ve superada la oposición existente entre la educación infantil y la de adultos, cada una de ellas se apoya en el desarrollo de la otra. De alguna manera, la interacción de la educación de adultos, nos plantea de nuevo la problemática que relaciona la educación con el contexto social; debido a que aquélla constituye fundamentalmente una necesidad social.

La definición misma de educación permanente, la educación de adultos como elemento remedial, el problema del desfase de la escuela, de la instrucción que ésta promueve y el autoritarismo que la misma ejerce, sólo podrán comprenderse en el marco de un análisis social. Los problemas de la escuela no son exclusivamente de carácter técnico, o meramente didáctico.

De hecho, el modelo de educación permanente, retoma los elementos de la problemática social para ubicarse dentro de un proyecto socioeducativo y sociopolítico. El progreso pedagógico —ésto lo afirmamos cuando planteamos la problemática de la educación permanente— no puede pasar por alto el papel que juega la escuela en el contexto de la sociedad clasista, en el contexto de la lucha de clases. Esta lucha de clases atraviesa la escuela, incorporándola así en el proce-

so de relaciones sociales que conforman un movimiento encaminado a la transformación real y total de la sociedad.

Ante la polémica acerca de la relación entre escuela y sociedad se han desarrollado distintas teorías —lo hicimos ver en la introducción— esto ha derivado en cuando menos dos consideraciones muy concretas, y a la vez contrarias; la primera ubica el papel de la escuela como un mero receptáculo y elemento reproductor de lo social; y la segunda, que concibe a la propia escuela como el motor básico del cambio social, de la estructura y relaciones sociales de explotación.

Tales puntos de vista contradictorios, a nuestro juicio quedan superados en la medida en que consideremos a la educación como un elemento superestructural que en el proceso de transformación social se integra sólo como un catalizador; esto queda mejor planteado si citamos al C. Marx quien dice: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación... olvida que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres, y que el propio educador necesita ser educado" (76).

La educación permanente ante la relación escuela sociedad, rechaza la contraposición de un orden a otro: lo sociopolítico ante lo educativo o a la inversa. "Los mismos términos de

la relación entre sociedad y educación cambian de naturaleza; no hay ya subordinación, sino involucramiento recíproco de lo social y lo educativo, siendo cada dimensión medio y fin para la otra" (77). En este sentido se rechaza toda filosofía de la educación subordinada a cierta filosofía política. De esta manera, la educación permanente se pregunta acerca del tipo de escuela para una sociedad determinada, pero aún más, qué tipo de sociedad posibilitaría la educación de todos los individuos.

Una finalidad principal de la sociedad es la cultura y educación de sus miembros; ante la lucha de clases, la cultura debe manifestarse como una creación colectiva en la que el individuo, como un ser humano, se cree a sí mismo; esto debe superar las contradicciones dadas al interior de la sociedad. Las responsabilidades de la escuela dentro de esta problemática son reales, mas no totales, El movimiento que ha de transformar la escuela no es más que uno, es decir el movimiento que ha de transformar la sociedad. Esto nos permite afirmar que los efectos de la transformación educativa estarán relacionados con las transformaciones en los valores y estructuras de la sociedad, así también por la importancia que se le dé a la educación; y, por las previsiones sociales a disposición de las necesidades del individuo.

La relación escuela sociedad se interpreta entonces como una interacción de la propia escuela con aspectos de carácter sociopolítico, sociocultural y socioeconómico; manifestándose —la escuela— como un elemento que forma parte de la lucha por la liberación y transformación de los pueblos. La transformación del sistema de enseñanza actual es mucho más que un problema educativo; en esencia se trata de una lucha ideológica que pone de relieve el papel democrático y popular que tiene la educación en un momento de indiscutible trascendencia histórica. En el mismo sentido, se trata de una lucha política.

CAPITULO IV

LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA EDUCACION PERMANENTE.

CONCLUSIONES.

LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA EDUCACION PERMANENTE.

CONCLUSIONES

En el capítulo anterior nos ocupamos sobre un análisis del sistema de enseñanza formal; afirmamos que la escuela ejerce una cierta forma de presión social que influye en el desarrollo y modo de vida del individuo. El niño, por ejemplo entra en un proceso educativo determinado y definido por un conjunto de intenciones y objetivos hacia los cuales se dirigen los medios y técnicas empleados en la escuela. La escuela tradicional se caracteriza justamente por poner esas intenciones y objetivos en primer plano, desde el punto de vista del grupo social dominante.

Uno de los principios básicos que sustenta este trabajo es el replanteamiento del sistema educativo formal, en el sentido de una unificación e integración de los diversos elementos que lo componen; esta consideración de ninguna manera ignora las condiciones particulares en las cuales se realiza el proceso educativo durante la infancia, por una parte, y en la edad adulta, por la otra. Es necesario recordar que la idea de educación permanente tuvo su origen en la necesidad de dar una base teórica al desarrollo de la educación de adultos y que sólo después es aplicada esta noción a la to-

talidad del sistema educativo.

Por lo anterior, y en la medida también de que el concepto mismo de educación permanente adquiere una connotación particular en nuestra realidad social y política conviene, antes de anotar las conclusiones finales, hacer un replanteamiento de las consideraciones pedagógicas y sociopolíticas en las cuales se inserta el proyecto mismo de educación para adultos, derivado de la idea de educación permanente.

1. EL CAMPO SOCIOPOLITICO DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

Si se pretende precisar de una manera clara la educación permanente y sus relaciones con el sistema escolar y la educación de adultos, es necesario analizar el contexto que componen las instituciones y tendencias sociales que definen de una manera particular al campo de esta última.

La educación de adultos se enfrenta a diversos factores que forman una estructura compleja. A diferencia de la escuela obligatoria para niños —diferencia dada en cuanto al manejo de elementos de conocimiento y sus motivaciones— para que haya educación con respecto a los adultos no sólo es suficiente presentar hechos; es necesario que haya correlación

entre las motivaciones de los individuos y sus actividades como seres individuales y sociales. Esto nos permite afirmar que la educación de adultos posee funciones específicas que de alguna manera se contraponen a las de la escuela tradicional para niños; ésta constituye un conjunto jerarquizado que se ubica en los límites de un sistema relativamente estable. A partir de esto, conviene insistir sobre el hecho de que la educación de los adultos, aún siendo una operación de adquisición de conocimientos a base de aprendizaje, se realiza a través de un proceso de comunicación y en un cierto entorno. Esto, por lo tanto, nos autoriza a introducir el juego de los factores sociales en este campo de la educación.

El aspecto político tiene una relevancia innegable en la educación de adultos, podríamos decir que en cuanto caracterizamos este tipo de educación como una lucha política (Cfr. Capítulo anterior) estamos dándole un carácter eminentemente social. Desde sus orígenes en nuestro país la educación de adultos se manifiesta como una práctica política; entendiéndolo así, justamente es hacia las masas de trabajadores y campesinos a donde se encaminan primeramente las acciones de educación para adultos. El Estado toma conciencia de la necesidad de incorporar las distintas capas sociales al proceso revolucionario; los intereses políticos, entonces, vienen

a ser una de las primeras fuentes de la educación para adultos, dándole a ésta una dirección ideológica y una concepción particular. Pero también, la propia educación de adultos conduce a la comprensión de los intereses de clase o de grupos, esto de alguna manera influye sobre la utilización misma de los efectos de esta educación. El individuo —sujeto de la educación de adultos— se encuentra así en el punto de confluencia de la política y de la acción educativa.

Desde este punto de vista, la complejidad del aparato político estatal, con sus elementos corporativos y hegemónicos condiciona de una forma considerable las motivaciones para esta educación; es este uno de los principales problemas que tiene que afrontar todo proyecto en educación de adultos. No es algo casual que de algún tiempo a la fecha no sólo instituciones gubernamentales sino también partidos políticos y grupos particulares se hayan preocupado por llevar a cabo tareas en este campo. La educación política, o bien, la política en la educación, supone siempre una exigencia pedagógica; viendo ambos aspectos desde una perspectiva global, destaca la importancia de la educación permanente como base doctrinaria para la educación de adultos. La educación política para los jóvenes se manifiesta en la escuela misma, para los adultos, es concebida de manera diferente; sobre

este punto, César Picón (78) afirma que de alguna manera puede plantearse como evidente la dimensión política y social de la educación de adultos; sin embargo, es en este mismo aspecto en donde dicha educación encuentra limitaciones sustanciales; "la educación de adultos puede tener un amplio espectro de acción dentro de una determinada concepción ideopolítica que es propia del proyecto nacional vigente".

Por lo tanto, la educación de adultos puede tener un doble papel; por un lado, puede tratarse de una educación esencialmente ideológica que encubra y justifique una cierta forma de organización social y del ejercicio del poder; en otra situación —como ya lo mencionamos— puede conducir a una toma de conciencia que cuestione la realidad social y de esta manera transformarse en un catalizador del proceso político renovador.

Sin pretender caer en extremismos y bajo la concepción de la educación como un proceso social; seguimos sosteniendo que en el proceso de transformación de las relaciones sociales de producción, la escuela no es la única fuerza implicada en este cambio; ciertamente, debemos aceptar que la educación política de los adultos es una educación que analiza y cues-

tiona los postulados y principios de algunos contenidos en este campo, que no encuentra resultados solamente en la acción política. Sin embargo, y aunque un autor tan autorizado como Paulo Friere (79) sostenga que la educación de adultos es una actividad eminentemente política "con algunas implicaciones pedagógicas" no deja de ser polémico tal asunto; ya que es demasiado difícil deslindar los terrenos de lo político por un lado, y de lo educativo, por el otro. Muchas veces la intención pedagógica se pierde en la intención política; sin embargo, deberíamos tener presente que ambos aspectos están implicados en un proceso de transformación total; de hecho así lo concibe la educación permanente.

Por lo tanto, la propuesta de educación permanente concretada en la educación de adultos no se inclina por la simple "desescolarización" a favor de la acción política y social pura, dejando de lado el estudio objetivo y científico de los fenómenos sociales; ambas cosas están incluidas en el proyecto mismo de la educación. En este sentido consideramos esta problemática cuando hablamos del carácter global que tiene la propuesta de educación permanente. La relación entre los aspectos sociopolíticos y los meramente educativos (técnicos y pedagógicos) está dada en términos de conjunto. La influencia política en la educación de adultos se pone de relieve si analizamos el desarrollo histórico de la misma

en nuestro país.

De alguna manera podemos concluir que la educación no puede sustraerse a las influencias sociopolíticas y económicas que conforman el proyecto ideo-político de un Estado, y de una situación en un momento dado. La alfabetización funcional, que deriva en el planteamiento de la necesidad de educación permanente, debería estar en consonancia con procesos educativos que respondan a las necesidades e intereses de los grupos sociales que requieren de ellos más que a intereses de tipo hegemónico y corporativo. Se ha comprobado que la incorporación de los llamados grupos marginados a los planes de desarrollo económico y social estatales, trae como resultado un acentuamiento de las desigualdades sociales.

Por otra parte, los proyectos de educación de adultos encaminados a lograr una conciencia crítica acerca de las condiciones de explotación y opresión de los grupos marginados, la mayoría de las veces desemboca en actitudes de desesperación y escepticismo social debido a que tales proyectos no se articulan en un proceso de transformación económico y político. Esto nos expresa la necesidad de que tanto el proyecto económico, como el proyecto educativo que intenta la reflexión y la conciencia crítica del individuo hacia su realidad histórica, debieran conjugarse en un proceso de

desarrollo equilibrado y coherente.

Finalmente, en la medida en que lo económico implica a lo político y lo político a lo educativo; vale la pena mencionar, en términos marcadamente empíricos, que la educación de adultos al tener un papel importante en la vida sociopolítica del individuo, debe dispensar a éste conocimientos acerca de la estructura socioeconómica, desarrollar su capacidad crítica; promover su vida pública: social, cultural y sindical; a la vez, promover sus valores particulares respetando su creatividad y libertad de juicio; y, lo más importante, proporcionar al individuo mismo los recursos que le permitan pertrecharse ante los embates de los medios de comunicación enajenantes.

2. POSIBILIDADES DE LA EDUCACION PERMANENTE EN MEXICO.

Es un hecho innegable la conciencia actual que se tiene acerca de la educación permanente: "En la sociedad de masas en que vivimos el fenómeno educativo trasciende al ámbito de la escuela. El individuo se educa y recibe impactos culturales permanentes a través de su vida social, por lo cual las enseñanzas del medio son tan importantes como las de la escuela" (80).

En todos sentidos se ha llegado a la conclusión de que la escuela por sí misma no satisface los requerimientos educativos de una población cada vez mayor. La revolución educativa —programa básico del actual gobierno— se estructura sobre la base de un proyecto total e integrador, considerando que la sociedad no puede mantenerse ajena a tal proyecto; a la vez, pretende hacer de la educación "un proceso permanente y socialmente participativo" (81); esta participación social implica consideraciones de cambio cualitativo más que de expansión del propio sistema escolar. Es esto justamente una de las implicaciones principales de la educación permanente; no se trata de escolarizar la demanda educativa de la población. El monopolio de la escuela como único agente educativo ha terminado; la educación de adultos, como una consecuencia del modelo escolar tradicional, debe reconsiderar sus bases y conceptos para ubicarse como una propuesta de educación permanente.

De hecho, existen ciertas consideraciones acerca de la educación de adultos que se expresan como un proyecto permanente de educación. Esto es comprobable en la propia ley que orienta las actividades de este campo —en la introducción citamos los artículos que a nuestro juicio se refieren a la educación permanente—. Por otro lado, el proceso mismo de descentralización educativa, que se promueve desde el

gobierno anterior, significa otra posibilidad de poner en marcha todo un sistema de educación permanente que integre lo escolar y lo no escolar. Es importante detenernos aquí para retomar lo que se dijo en el capítulo dos acerca de la educación permanente; ésta no alude tanto a un sistema paralelo de educación, ni aún menos a la corporativización de la estructura educativa subordinada a un régimen de dominio —que en sí mismo presenta fracturas—; la educación permanente es una cuestión de principios y de procesos educativos más que de medios y sistemas. Sin lugar a dudas consideramos que es realmente útil establecer los medios y sistemas que posibilitarían un proyecto educativo; y en la misma medida, plantear ciertas categorías que distingan lo escolar de lo no escolar, lo formal de lo no formal; o bien, calificar los distintos niveles de educación. Sin embargo, creemos que todo proyecto educativo encuentra su justificación en la medida que permita a todos los individuos desarrollar sus potencialidades como seres humanos, permitiendo a la vez una transformación cultural, política y económica de la sociedad. Esto no es posible poniendo en práctica las formas escolares y extraescolares de la educación como instancias independientes; por el contrario, es necesario tratar el binomio escolar-extraescolar como una correlación cuyos elementos se influyen y apoyan mutuamente en la práctica.

Lo anterior son consideraciones derivadas de las hechas en el capítulo dos y que de alguna manera se concretan en las bases que sustentan el proyecto UNESCO de educación permanente (82). Tal proyecto contiene tres puntos principales, a saber: a). La eficacia de la educación requiere una revolución constante de su proceso, b). La organización de estrategias debe hacerse sobre bases estadísticas, c). Los problemas deben solucionarse recurriendo también a los viejos sectores del sistema formal.

A lo largo de este trabajo insistimos sobre el imperativo de la renovación constante del sistema educativo; de hecho el concepto mismo de permanencia —lo dijimos en el capítulo dos— alude a una permanencia del cambio y no precisamente a una prolongación del sistema educativo vigente. Todo el capítulo tres demuestra la necesidad de adecuar la situación actual con la escuela, a nivel del individuo y de la sociedad; los requerimientos de éstos últimos así lo plantean, no se puede seguir sosteniendo el desfase entre ellos y la escuela so pena de agrandar los abismos entre los niveles de desarrollo de la humanidad entera.

Por otra parte, refiriéndonos al segundo punto del proyecto citado, creemos conveniente subrayar el hecho de que los planes de desarrollo educativo, tanto del sexenio pasado co-

mo del actual gobierno, parten de bases estadísticas, nosotros citamos en la introducción los datos referidos a la demanda potencial de educación de adultos, mismos que fueron tomados del Programa de Metas y Estrategias para la Educación del gobierno pasado. Dichos datos permiten ver el imperativo que constituye la educación de adultos, no sólo en términos cuantitativos, sino también cualitativos. Esto último se plantea con mayor énfasis en el Programa Nacional de Educación del actual gobierno.

Con respecto al tercer punto que menciona el proyecto UNESCO de educación permanente, está muy claro que este principio se identifica con las bases mismas que mueven a todo proyecto revolucionario. Nada puede surgir por generación espontánea, la educación permanente se nutre en el anquilosado sistema de enseñanza formal, se eleva sobre él y se transforma en una alternativa, que a la vez resulta contrapuesta a lo que le dio origen. La educación permanente responde al proceso dialéctico que mueve al hecho educativo.

Esto último debe darnos las bases para la construcción de una comunidad educativa diferente de la que sostiene el sistema escolar tradicional, la cual se limita muy generalmente a "comunicar" la escuela con la sociedad, creando así condiciones de marginación social y educativa. La educación per-

manente desplaza el centro de gravitación, se intenta una comunidad educativa que no es otra más que la comunidad social misma, en donde la escuela queda inmersa en la comunidad y ésta en aquélla, formando ambas una sola institución.

El anterior concepto deja ver el hecho muy concreto de la institucionalización de nuestro proyecto educativo, —con el consecuente establecimiento de criterios normativos— esta situación debe caracterizarse como un proyecto contrainsitucional; de hecho —ya se apuntó— la educación permanente alude a la permanencia del cambio, al interjuego de lo instituyente "versus" lo instituido en la superación del sistema educativo y social vigente. En la realidad concreta, el proyecto de educación permanente responde al principio del pluralismo institucional en un proceso de adaptación y transformación, aquélla retoma lo establecido, lo aprovechable del sistema formal de educación.

Por otra parte, los resultados de la educación permanente se dan en términos del desarrollo educativo de una sociedad determinada; de una participación activa y comprometedora de los individuos que la componen, del logro de procesos reflexivos, críticos y responsables; de la vinculación con el medio en que se desarrolla la práctica educativa; en sí, del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad entera.

Esto constituye en última instancia la finalidad de la educación permanente.

Sin embargo, sabemos que no se podrá conseguir nada ni por la educación misma, ni por cualquier otra vía, si el proyecto que se quiere realizar no responde al desarrollo necesario del proceso social —hablamos en el capítulo dos de la vinculación del proyecto educación permanente-educación de adultos con situaciones sociales conflictivas—. Aún así, aunque la problemática social no encuentre una respuesta única en la educación, sabemos que ésta es necesaria, sus tareas se ubican como un catalizador del proceso histórico cuyo medio y fin es la transformación de la conciencia de los individuos. Esta transformación plantea la creación de mentalidades nuevas a todos los niveles; lo sabemos, este cambio sería bastante difícil y dramático. Para su realización es necesario desarrollar acciones que conjuguen todos los aspectos de la vida social y cultural; sólo en esa medida se podrá pensar que la educación en general, y la de adultos en particular, responde a los requerimientos sociales, políticos, económicos y culturales de la población a la cual está dirigida.

3. CONCLUSIONES FINALES.

Hemos llegado al planteo de las conclusiones finales de nuestro estudio. Desde nuestro particular punto de vista consideramos necesario ordenar estas conclusiones con base en cada uno de los puntos que fueron tratados a lo largo de la exposición que conforma la investigación en su totalidad; creemos que de esta manera se integran y amplían las conclusiones parciales que se hicieron alrededor de las hipótesis de nuestro estudio: La educación de adultos en el marco de la educación permanente, como una alternativa al sistema escolar en vez de considerársela un aspecto remedial y supletorio para éste.

Primeramente, estamos en el entendido de que no hay razones suficientes para parcelar, y en cierta medida aislar a la educación de adultos de una pedagogía general que abarque a los sujetos de esta educación. El requerimiento de una andragogía se ubica en el plano de la opinión, de esta manera no se la puede considerar como un cuerpo teórico-metodológico que guie las actividades en el campo de la educación de adultos.

En el plano metodológico, y en la medida en que no negamos ciertas particularidades psicológicas de la educación para

adultos, abogamos por el establecimiento de métodos específicos, considerados éstos como la expresión de una metodología general, que respondan a los requerimientos de la situación social en que se ubican y que se deriven de consideraciones científicas.

En otros términos, el establecimiento de la oposición entre pedagogía y andragogía estará contribuyendo a sectorizar —en el marco de un sistema integral de educación— a la propia educación de adultos. Lo señalamos en la primera parte del capítulo dos, la educación de adultos aún se encuentra en la primera etapa de su desarrollo, que justamente se caracteriza por la diversidad de enfoques que la sustentan, reflejando esto en la práctica una educación remedial y compensatoria. Por lo tanto, es conveniente considerar un sistema nacional de educación y una pedagogía general que abarquen también a los adultos y no a contribuir, con el planteamiento de una andragogía, a atomizar y parcelar las actividades en este campo de la educación. A nivel del sujeto de la educación, consideramos también una visión total e integradora de su personalidad; se trata de la educación del hombre mismo, la educación en la vida y para la vida misma.

Con respecto al carácter remedial de la educación de adultos hemos considerado que se manifiesta tanto en su concepción

teórica como en la práctica misma, llevando con ello elementos reproductores de la pedagogía tradicional que se proyectan también en la reproducción de los status sociales. Sin embargo, sabemos que la causa última de la educación remedial para adultos no la encontramos sólo en una pedagogía tradicional o en el fraccionamiento mismo del aparato gubernamental, sino en la misma situación de dependencia económica tecnológica de nuestros países con respecto a las potencias capitalistas mundiales.

La práctica misma de la educación de adultos, la desarticulación con el sistema educativo nacional y su concepción teórico-metodológica, caracterizan a la educación de este campo como un elemento remedial y supletorio que en todos los sentidos está encaminado a compensar los "fracasos escolares". Esto significa depreciación de la propia educación o un simple paliativo.

Contrariamente a lo remedial y compensatorio de la educación de adultos se opone una educación alternativa —en términos de la educación permanente— que considera a la educación de adultos como un elemento que forma parte de un sistema educativo que cada vez se amplía más (educación preescolar, universidad abierta, V.gr.).

A raíz del anterior aspecto hemos de considerar la importancia y necesidad de una educación permanente, que como lo dijimos en su momento, se enfrenta a la doble problemática que constituye el aspecto remedial de la educación de adultos y la necesidad de contribuir a la estructuración de modelos tecnológicos nacionales, mediante una enseñanza científica, reflexiva y crítica; estableciendo también, correlación entre la información y las motivaciones y actividades sociales de los individuos.

Podemos concluir que sólo una educación permanente, encaminada a la satisfacción de las necesidades socioeducativas y alejada de una concepción meramente utilitarista —económica o psicológica— puede contribuir a la superación de la sociedad en su conjunto.

Un punto central que manejamos en nuestro trabajo —capítulo tres— alude al significado de la educación permanente en el marco de las necesidades sociales y culturales; mencionamos que aquélla no se preguntaba qué tipo de escuela era el adecuado para una sociedad determinada; sino más bien, qué tipo de sociedad posibilitaría la educación de todos los individuos. Esto de alguna manera nos sugiere el establecimiento de una democracia tanto social como educativa; una democracia real y concreta, que evolucione al ritmo de las necesi-

dades y aspiraciones sociales (sabemos de lo imperfecto de la democracia en su definición misma, —sus orígenes griegos—). No se trata de un proyecto ilusorio; pues estamos en el entendido de que lo que está en juego no es solamente una política educativa, sino toda una política de desarrollo del individuo y la sociedad en su conjunto.

El problema último de nuestro trabajo con respecto al cual necesariamente debemos concluir alude a la concreción de la propuesta de educación permanente en el marco de las necesidades sociales de nuestro país. Bajo esta consideración hemos concebido aquélla como un proceso global y coherente que alude a la totalidad del individuo como a la totalidad orgánica de la sociedad; es el conjunto de lo que llamamos lo socioeducativo o lo sociocultural. Además, hemos dicho que la problemática de la educación permanente más que aludir a sistemas —paralelos o supletorios— se refiere a una cuestión de principios y procesos educativos.

El proyecto real y la estrategia concreta de la educación permanente se ubica entre los postulados básicos del modelo y las restricciones sociopolíticas e históricas de un país determinado. En la medida en que el proyecto alude a la totalidad del campo educativo debe responder a una interrogante fundamental: ¿Qué condiciones posibilitarían la institu-

cionalización de la educación permanente?

Sabemos que la realización efectiva del proyecto educación permanente supone necesariamente una etapa de reestructuración total del aparato educativo; así como el surgimiento de nuevas mentalidades en los niveles estratégico y operativo de la enseñanza (administradores y docentes). "La educación permanente será un engaño en tanto no se realice un trabajo de 'descondicionamiento' de administradores y enseñantes" (83).

En sí, la reestructuración del sistema educativo y la institucionalización de la educación permanente, implica un proceso de "desescolarización" no sólo a nivel escolar, sino también de los responsables de la misma educación, de su inconciencia ideológica, de sus mentalidades, de todo eso que implica el "programa latente" de la escuela (84).

La pasividad, dependencia y condicionamiento —características de la práctica en educación de adultos— son enfrentadas por el proceso de "desescolarización" que significa la educación permanente. Esta plantea una reestructuración desde el campo de la educación de adultos hacia la totalidad del sistema educativo formal en un proceso de descondicionamiento, que de ninguna manera puede llevarse a cabo por me-

dio de una educación remedial y compensatoria.

Es de considerar también, que el proceso de desarrollo educativo y social en nuestro país se caracteriza por su desigualdad. Por un lado se tiene a los grupos que requieran alfabetización, educación básica y capacitación; por otro, se encuentran los rechazados del sistema escolar. Para todos ellos es necesario instrumentar un tipo de enseñanza no tradicional, que bien pudieramos ubicar en el maco doctrinario de la educación permanente. Sin embargo, insistimos, ésta supone un previo proceso de descondicionamiento a todos los niveles.

Este proceso —la reestructuración misma del sistema educativo— implica la toma de conciencia, por parte del individuo, de su situación, de sus derechos y necesidades; la supresión de las formas autoritarias de la enseñanza; una formación pedagógica de los enseñantes que se centre en un profundo conocimiento de la personalidad del sujeto de la educación; la participación de los usuarios en la elaboración de las estrategias y en la gestión y desburocratización del sistema educativo (85).

En suma, todo lo anterior supone una fase necesaria para la realización de la educación permanente; sin embargo, no debe

plantearse ésta como una solución fácil y simplista. En el futuro será posible ver si estas acciones tienen alguna relevancia en el marco de reformas estructurales más amplias.

REFERENCIAS EN EL TEXTO

- (1) TORRES, Carlos A. (Coord.) Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, A.C. 1982, p.13.
- (2) Véase PICON Espinoza, César "La educación de los adultos en América Latina en la década de los ochentas: situación y perspectivas" en TORRES, Carlos, op.cit. p. 362.
- (3) PICON Espinoza, Ibídem.
- (4) TORRES, Carlos, op.cit. p. 11.
- (5) Véase SEP, Programas y metas del sector educativo 1979-1982. México, SEP, D.G.P.B., 1979, p. 10.
- (6) SEP, Programa nacional de educación, cultural, recreación y deporte 1984-1988. México, SEP, 1984 p. 15 (versión abreviada).
- (7) Véase SEP. Normas fundamentales. México, D.G.P.B., 1979.
- (8) MIALARET, Gastón; citado por ARREDONDO, Martiniano et.al. en "Notas para un modelo de docencia", en: Perfiles educativos. Revista del CISE-UNAM, p. 5 s/f.
- (9) SALAMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como un fenómeno social", en: Perfiles Educativos. CISE-UNAM, No. 8, jun. 1980.
- (10) Cfr. FAURE, Edgar, et.al. Aprender a ser. Madrid, Alianza editorial, S. A. UNESCO, 1980, p. 69.
- (11) SARUBBI, Mario. "Educación permanente", en: La educación. Washington D.C. 1977, pp. 47-70.
- (12) WIELL, Gerard "Educación permanente y educación escolar", en: AVANZINI, Guy. (Comp.) La pedagogía en el siglo XX. Madrid, Narcea Editores, 1977, p. 294.
- (13) INFANTE, María Isabel. Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1983, p. 34.

- (14) Ibíd.
- (15) INFANTE, María I. Ibíd., p. 35.
- (16) Ibíd. p. 36.
- (17) SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Terminología de los sistemas abiertos de educación en México. SEP-CECSA, 1981, p. 137.
- (18) KOTASEK, Jiri. "La idea de educación permanente en la reforma actual de los sistema educativos", en: Escuela y la educación permanente. México, SEP (Sepsetentas No. 263) p.132.
- (19). SOLANA, Fernando. "La posición de México acerca de la alfabetización y la educación de adultos", en: El maestro. SEP, CNTE, Año 1, 6ª época, No. 9, dic. de 1981.
- (20) DE ANDA, María Luisa (Comp.) Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo. México, CEE, CNTE, GEFE, 1982, p. 239.
- (21) Ibíd. p. 240.
- (22) SOLANA, Fernando et.al. (Coords.) Historia de la educación pública en México. México, FCE-SEP, 1982, p. 319.
- (23) Ibíd. p. 409.
- (24) VEXLIARD, A. Pedagogía comparada. Buenos Aires, Kapeluss, 1970, p. 57.
- (25) Citado por GOGUELIN, Pierre. en: Formación continua de adultos. Madrid, Narcea editores, 1973, p. 46.
- (26) Veáse GOGUELIN, P. op.cit. p. 43.
- (27) Citado por FAURE, Edgar. et.al. op.cit. p. 188. Subrayado en la fuente de este trabajo.
- (28) LEON, Antoine. Psicopedagogía de los adultos. México, Siglo XXI, 4ª edic., 1981, p. 142.
- (29) Ibíd. p. 141.
- (30) BARTOLOMEIS, Francesco. La escuela de jornada completa. México, Siglo XXI, 1978, p. 17.

(31) FREIRE, Paulo. ¿Extensionismo o educación? Siglo XXI, 1973. Citado por Castrejón, Jaime. Educación Permanente. México, F.C.E., 1974, p. 23.

(32) FAURE, Edgar. op.cit. p. 219.

(33) DAMAZEDIER, Joffre "la educación permanente y el sistema de educación en Francia", en: La escuela y la educación permanente. T. I. (Sepsetentas No. 262) México, 1976, p. 19.

(34) SUCHODOLSKY, B. Fundamentos de Pedagogía socialista. Barcelona, Península, 1975, p. 60.

(35) KOTASEK, Jiri, loc. cit. p. 142.

(36) WIELL, Gerard. Loc. cit. p. 305.

(37) SUCHODOLSKY, B. op.cit. p. 119.

(38) WIELL, Gerard. Loc. cit. p. 307.

(39) FAURE, Edgar, op. cit. p. 219.

(40) WIELL, G. Loc. cit. p. 295.

(41) Veáse: PAIVA, Vanilda "Educación permanente: ¿Ideología educativa o necesidad económico social?" en: TORRES, Carlos A. Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, CEE, 1982.

(42) SNYDERS, George ¿Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas? Barcelona, Editorial Planeta, 1976, p. 243.

(43) BARTOLOMEIS, F. op.cit. p. 22.

(44) CASTREJON Diez, Jaime. Educación Permanente. México, Fondo de Cultura Económica, 1974, p. 26.

(45) SNYDERS, G. op.cit. p. 243.

(46) FAURE, E. op.cit. p. 220.

(47) ARREDONDO, Martiniano. "Notas para un modelo de docencia", en: Perfiles educativos. Revista del CISE, UNAM, s/f.

(48) Véase MOBREAL. "Experiencias en educación de adultos", en: TORRES, C. op. cit. pp.485-516.

(49) MEJIA, Zúñiga, Raúl. "La escuela que surge de la revolución", en: SOLANA, F. et.al. (Coords.) op. cit. p. 203

(50) Véase QUIJANO, Aníbal y Francisco C. Weffort, Populismo, marginación y dependencia. Costa Rica, EDUCA, 1973

(51) *Ibidem*.

(52) Véase STAVENHAGGEN, Rodolfo. "Los marginados", en: Unomásuno, 26 de abril de 1978, México, D. F.

(53) Véase COPLAMAR. Mínimos de bienestar. Presidencia de la República, 1979, p.119.

(54) *Ibidem*.

(55) CASTILLO, Alfonso. et.al. "Educación de adultos en México", en: TORRES, Carlos. op.cit. p. 246.

(56) PESCADOR, Angel A. "Hacia una reconceptualización de la educación funcional", en: DE ANDA, M. (Coords.) op. cit. p. 217.

(57) AGUILAR, Rubén. "Educación popular y cambio estructural". Citado en: TORRES, Carlos. op.cit. p. 221.

(58) Citado en DE ANDA, M. op. cit. 67.

(59) WIELL, G. Loc. cit. p. 307.

(60) Véase De Lella, Cayetano. "Segregación y mitos en la PRIAD", en: DE ANDA, M. op.cit. p.67.

(61) Véase PESCADOR, José A. Loc. cit.

(62) Véase De Lella, C. Loc. cit. pp.68-69.

(63) *Ibidem*. p. 75.

(64) PESCADOR, J. Loc. cit. p. 217.

(65) SUCHODOLSKY, B. op. cit. p. 159.

(66) LEFF, Enrique. "Dependencia científico-tecnológica y desarrollo económico", en: México, Hoy. México, Siglo XXI, 1979, p. 270.

- (67) *Ibidem.* p. 282.
- (68) *Ibidem.* p. 283.
- (69) Véase ILICH, Iván. Una sociedad sin escuelas. Barcelona, Barral, 1974.
- (70) Véase por ejemplo las posturas de Paulo Freire en América Latina; y, Aida Vasquez y F. Oury en Francia.
- (71) En Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1973, p. 74.
- (72) ALVAREZ Barret, Luis. Citado por De Lella, C. loc. cit. p. 69.
- (73) Véase PESCADOR, José. Loc. cit.
- (74) Citado por De Lella, C. Loc. cit. p. 74.
- (75) En TORRES Novoa, Carlos. Entrevistas con Paulo Freire. México, Ediciones Gernika, 1978, p. 13.
- (76) Véase Carlos MARX. Obras completas. FCE. --Tercera tesis sobre Fuherbach.
- (77) WIELL, G. Loc. cit. p. 306.
- (78) PICON, César; Loc. cit. p. 361.
- (79) Véase Educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI.
- (80) SEP, Programa Nacional de Educación, Cultura, recreación y deporte 1984-1988. México, 1984, p. 13 (versión abreviada).
- (81) *Ibidem.*
- (82) Véase FAURE, Edgar. et.al. op.cit.
- (83) WIELL, G. Loc. cit. p. 313.
- (84) *Ibidem.*
- (85) Cfr. FAURE, E. op.cit. p. 145.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA

- ARREDONDO, Martiniano et.al. "Notas para un modelo de docencia", en: Perfiles educativos. Revista del CISE, UNAM, s/f.
- CASTREJON, Jaime y Angeles, Ofelia. Educación Permanente. México, Fondo de Cultura Económica, 1974, 126pp.
- COPLAMAR. Mínimos de bienestar. México, Presidencia de la República, 1979.
- CREFAL. El por qué y el cómo de la educación funcional para adultos en América Latina. CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1974, 137pp.
- DE ANDA, María Luisa (Comp.) Educación de adultos: nuevas dimensiones en el sector educativo. México, CEE-CNTE-GEFE, 1983, 294pp.
- DE BARTOLOMEIS, Francesco. La escuela de jornada completa. México, Siglo XXI, 1978, 156pp.
- EDUCACION. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 35, Ene-Mar de 1981, México, 154pp.
- FAURE, Edgar. et.al. Aprender a ser. Madrid, Alianza Editorial, S. A., UNESCO, 1980, 426pp.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI, 25ª edic., 1979, 151pp.
- ¿Extensionismo o comunicación? México, Siglo XXI Editores, 1973.
- Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI Editores, 1979.
- GOGUELIN, Pierre. Formación continua de adultos. Madrid Narcea Editores, 1973.
- INFANTE, María Isabel. Educación, comunicación y lenguaje Fundamentos para la alfabetización de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, 1983, 176pp.

- LEFF, Enrique. "Dependencia científico-tecnológica y desarrollo económico", en: GONZALEZ C., Pablo (Coord.) México, hoy. México, Siglo XXI, 1979, pp.266-288.
- LEON, Antoine. Psicopedagogía de los adultos., México, Siglo XXI, 1979, 199pp.
- MEDINA, G. "La educación permanente en América Latina: estado, situación y perspectivas e la UNESCO en este campo". Ponencia en el Foro sobre la educación permanente en el desarrollo económico y social de México. UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1979.
- MORALES GOMEZ, D. (comp.) Educación y desarrollo dependiente en América Latina. México, Edit. Gernika, 1980.
- PERSPECTIVAS. Revista trimestral de educación. "Selección 1977", UNESCO, 1977, 211p.
- QUIJANO, Aníbal y Weffort, Francisco. Populismo, marginación y dependencia. Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, 1973, 329pp.
- SALAMON, Magdalena "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como un fenómeno social", en: Perfiles Educativos. Revista del CISE, UNAM, No. 8, Abr/jun. 1980.
- SARUBBI, Mario. "Educación Permanente", en: La educación. Washington D. C., 1977, pp.47-70.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Normas fundamentales. México, D.G.P.B., 1979.
- Programas y metas del sector educativo 1979-1982. México, D.G.P.B., 1979.
- Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte 1984-1988. México, 1984.
- Terminología de los sistemas abiertos de educación en México. México, CECSA, 1981.
- SNYDERS, G. ¿Hacia dónde se encaminan las pedagogías sin normas? Barcelona, Editorial Planeta, 1976, 305pp.
- SOLANA, F., Cardiel R., Raúl y Bolaños, Raúl. (Coords.) Historia de la educación pública en México. México SEP/FCE, 1982, 645pp.

- STAVENHAGEN, Rodolfo. "Los marginados I", en: Unomásuno. México, D. F., 26 de abril de 1978.
- SUCHODOLSKY, Bogdan. Fundamentos de pedagogía socialista. Barcelona, Editorial Laia, 1976.
- Tratado de pedagogía. Barcelona, Península, 1975.
- TORRES, Carlos A. (Coord.) Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1982, 689pp.
- UNESCO. La escuela y la educación permanente. Ts. I y II Tr. de Enrique G. León y Arraigo Cohen, México, SEP, 1976 (Sepsetentas 262 y 263).
- El tiempo de la innovación. Ts. I y II, Tr. de Enrique C. León y Arrigo Cohen. México, SEP, 1975.
- WIELL, Gerard. "Educación permanente y educación escolar" en: AVANZINI, Guy (Comp.) La pedagogía en el Siglo XX. Madrid, Narcea Editores, 1977.