

1.- INTRODUCCION:

Independientemente del modelo sociopolítico, hay una búsqueda en América Latina, por enmarcar y conceptualizar la educación de adultos - con referencia al contexto cultural, político, social, económico de cada país.

Pero, todavía, no constituye un componente real del desarrollo socioeconómico. Se comprende la importancia de la tarea y, progresivamente, se dan algunos pasos en su prosecución. Pero no siempre las estrategias resultan adecuadas y los resultados óptimos,

En México, en el intento de hallar un lugar de encuentro entre el desarrollo desigual del país y el aporte de la educación en tal proceso, se lanza el Programa Nacional de Educación Para Todos,

Todo programa de esta naturaleza implica, en su punto de partida, - una concepción global del proceso educativo y del tipo de sociedad que lo sustenta. Y, en segundo lugar, un esfuerzo muy amplio en todos los aspectos que lo determinan como tal: en la planificación, - en la estructura, en la coordinación, etc.

Un primer juicio de valor acerca de un proyecto se manifiesta, no - tanto en la ambición expresada en la meta que persigue sino, en última instancia, en los pasos que realiza para alcanzarla.

En la educación de adultos en América Latina, no solamente en México, todas las metas parecen ambiciosas o solamente accesibles a --- muy largo plazo, justamente, debido a la estrecha relación que existe en sus acciones, con determinantes sociales, económicas y, sobre todo, políticas.

Además, el camino en la consecución del fin no se da en una recta - sin dificultades, sino en un proceso complejo de marchas, contramarchas, definiciones y redefiniciones.

Por estas causas, fundamentalmente, la tarea de la educación de -- adultos en latinoamérica, no es simple.

Que ya estas acciones no pueden reducirse al ámbito escolarizado - de la educación formal es evidente, y lo refuerza el hecho de tener que emprender una tarea como la del Programa de Educación Para Todos.

Pero no resulta fácil pensar en una labor que trascienda este ámbito, por la escasa experiencia en este aspecto.

Por otro lado, otras acciones que no sean las estrictamente escolarizadas, involucran, necesariamente, la participación de la población, en distintas formas y en distintos grados.

Asumir esta responsabilidad y desconocer sus consecuencias, es incoherente o por lo menos no justificable. Se agregaría a una lista de errores y experiencias no concluidas, ya extensa en América Latina.

Asumirla, hasta en sus últimas consecuencias, implica una ardua ta

rea hacia la posibilidad de hacer coincidir el nivel de aspiraciones con el nivel de realizaciones.

Tratar de determinar las características específicas del Programa -- "Educación para Todos", especialmente en la perspectiva de la educación de adultos dentro del contexto socioeconómico de México es, en síntesis, el panorama que se pretende analizar en la investigación.- Dentro de este contexto la realidad de Pátzcuaro y Michoacán sirven de punto de partida para tratar la formación de los educadores de -- adultos del Programa.

Las limitaciones de tal análisis son muchas, porque son muchas las - dificultades de semejante proyecto.

El seguimiento analítico del proceso que desembocó en la formulación del Programa, sirvió para confirmar un principio tan obvio como básico; el punto de partida de una acción de educación de adultos en México, y en América Latina en general, es el adulto marginado. Mejor se diría, debe serlo por cuanto la realidad no se encarga, por sí so la, de confirmar este principio.

Esta afirmación, en definitiva esta encaminada a poner énfasis en la necesidad de reconsiderar y redefinir las capacidades de estos secto res de la población, dado que, de su grado de participación, depen - den las garantías de efectividad y de continuidad del Programa.

Dentro de este contexto, la formación de los agentes educativos, res ponde a los mismos principios y a las mismas limitaciones.

Garantizar el efecto multiplicador de su acción educativa, conduce a

plantear su formación poniendo énfasis en la capacidad de identificar y luego resolver los problemas con los cuales se enfrenta en su tarea. Las fórmulas educativas, ajenas a esos problemas nunca fueron válidas. En todo caso, sirvieron para poner de manifiesto su ineficacia.

En un principio el propósito de esta investigación fue realizar un -- proyecto de capacitación para los educadores de adultos del Programa de Educación Para Todos. Pero la imposibilidad de identificar con claridad las necesidades educativas a las cuales debe responder su formación, no permitió sino ofrecer los lineamientos del mismo.

En forma de recomendación, se propone el diseño de una nueva investigación encaminada a detectar las necesidades educativas básicas de la población de Pátzcuaro. Una investigación semejante sólo puede hacerse con la participación de todos aquellos que involucra la acción educativa.

Si el tiempo no permitió desde un comienzo este propósito, poner énfasis en la importancia de su realización sirve para no desvirtuar -- los esfuerzos y las expectativas que ha despertado el Programa de -- Educación Para Todos, en aquellos educadores que se sienten comprometidos con las tareas de la educación de adultos en México.

PARTE I : EL TEMA DE LA INVESTIGACION .

2.- EL AMBITO EDUCATIVO DE MEXICO.

La falta de presupuesto en los países latinoamericanos ha rezagado la educación en el área. Y casi, sin excepción, el presupuesto para educación en estos países, se destina en un 80 % para pago de salarios de maestros y acaso un 20 %, para construir nuevas escuelas, además de otros gastos. Esto propicia un estancamiento en los servicios educativos. Mientras la demanda de los mismos crece desorbitadamente, los planteles existentes resultan insuficientes, para ofrecer una respuesta adecuada.

Algunos países se proponen, como una de las posibles soluciones, incrementar la educación no formal, principalmente dirigida al medio rural que es el más afectado,

En México, el panorama es semejante. Pese a los esfuerzos realizados en la tarea educativa, el aumento en los servicios educativos ha sido insuficiente. Buena parte de la población rural y un sector de la urbana siguen al margen de los beneficios de la educación.

El gobierno ha considerado obligación plantearse, durante el pre-

sente sexenio, una acción decidida en favor de los sectores tradicionalmente deprimidos. Las restricciones presupuestarias de la Administración pública y, en particular, de la Secretaría de Educación Pública, conducen a la necesidad de reorientar el gasto educativo actual, a la vez que incrementar los recursos destinados al medio rural y utilizar óptimamente los servicios existentes.

El Informe Presidencial señala que es imperativo atender a los marginados, "aunque estos no lo exijan"; que hay que reorientar las acciones educativas a las peculiaridades de las zonas deprimidas; que la educación debe darse en todo momento y lugar; y que deben ajustarse las metas del desarrollo nacional, con la orientación y naturaleza de los programas de estudio encauzados a fortalecer y acrecentar la planta productiva.

En el conjunto de acciones se destaca el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados: "EDUCACION PARA TODOS".

Dentro del Plan Nacional de Educación de la Secretaría de Educación Pública, se ha incluido este Programa, que pretende satisfacer las principales demandas en materia de educación, de los grupos marginados en los medios urbano, rural e indígena.

Existen tres programas específicos dentro del conjunto de acciones del Programa de Educación Para Todos:

- Primaria para todos los niños

- Castellización
- Educación de Adultos

Los distintos sectores de la población tienen diferentes necesidades en materia educativa. Estas diferencias plantean la necesidad de capacitar al personal docente, especialmente en el rubro de la Educación de Adultos, para poder responder eficazmente a los problemas que los cambios sociales plantean; y, en definitiva, para que el ideal de una Educación Permanente llegue a convertirse en realidad.

Esta investigación hace hincapié, fundamentalmente, en el último de estos programas, atendiendo, entre otros aspectos, a la formación de los educadores de adultos.

3.- LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS EN MEXICO.

La necesidad de hallar nuevas alternativas educativas que permitan cubrir las necesidades de sectores tradicionalmente marginados, -- plantea igualmente, la urgencia de capacitar al personal que ten-- drá a su cargo esas acciones.

Esta urgencia se pone de manifiesto, más aún, en los Subprogramas- de Educación para Adultos y en el de Castellización.

En el Subprograma de Educación Primaria para Todos los Niños, las- acciones se llevarán a cabo a través del aprovechamiento e incre-- mento de los servicios existentes.

Sin embargo, la infraestructura que ofrecen en México, los servi-- cios educativos para adultos y los de comunidades indígenas, no re-- sulta adecuada para multiplicar las acciones.

El personal a su cargo, en la actualidad, no solamente es insufi-- ciente, sino que, además, no está capacitado en esas áreas.

La Secretaría de Educación Pública de México, a través de las dele-- gaciones estatales, ha asumido la responsabilidad de la formación- del personal de ambos Subprogramas.

De esta manera se ha previsto que la educación de adultos esté a -

cargo de Instructores y las acciones de cristallización a través -
de promotores bilingües.

Además, "cada entidad definirá la forma de participación de los ---
instructores, para el desarrollo del Programa específico de educa--
ción de adultos" (SEP, Programa Nacional de Educación a Grupos Mar-
ginados p.8).

Esta definición en cada entidad, implica, necesariamente, una impor-
tante y difícil tarea, por cuanto no existen experiencias anterio--
res que permitan superar el temor por la improvisación.

Los aportes teóricos y prácticos que resulten de ésta investigación,
pueden contribuir a esta definición. En este sentido, no es sino -
una afirmación de los objetivos institucionales del CREFAL, en la -
formación de recursos humanos para América Latina.

4.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

En su fase empírica, los objetivos tienden a mostrar y demostrar todas las fallas y deficiencias observables en el sistema existente de la Educación de Adultos en Michoacán.

Y, por otra parte, en la investigación se trata de formular un programa tendiente a determinar los aspectos necesarios para implementar un Proyecto de Capacitación para el personal que se va a desempeñar como promotor en el Programa de Educación de Adultos en el Plan de Educación Para Todos.

Estos objetivos se refieren a:

- Analizar los lineamientos de la Política Educativa Nacional y Estatal en cuanto a la formación de recursos humanos para implementar el Plan de Educación Para Todos.
- Detectar el nivel de formación de los educadores de adultos de Pátzcuaro.
- Detectar los intereses y expectativas de los educadores de adultos de Pátzcuaro acerca de los fines, objetivos y alcances del Plan Nacional de Educación Para Todos.
- Evaluar las necesidades de capacitación expresadas por los mismos educadores de adultos.
- Evaluar las necesidades objetivas de la comunidad de Pátzcuaro en cuanto a la capacitación de los recursos humanos suficientes para implementar el Plan de Educación Para Todos.

5.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

5.1 Descripción y análisis del problema

La problemática planteada puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- En el Plan de Educación Para Todos no están determinadas las características que debe presentar el promotor de la Educación de Adultos
- Los actuales educadores de adultos de Pátzcuaro tienen títulos de maestros de primaria
- No han recibido ninguna preparación específica para desempeñarse en el campo de la Educación de Adultos

El perfil de un promotor, de acuerdo a las necesidades que el Plan de Educación Para Todos plantea, exige, en términos muy generales:

- Formación teórico práctica necesaria para el diseño, ejecución y evaluación de programas y acciones educativas tales como las que el Plan de Educación Para Todos señala
- Formación en estrategias educativas no formales
- Preparación técnica metodológica para participar en trabajos de investigación y experimentación educativa
- Capacidad para utilizar técnicas de extensión y de servicio

- Capacidad para diseñar, ejecutar y evaluar programas de formación de educadores de adultos
- Actitud crítica y reflexiva frente a sí mismo y a la realidad social

Todo lo anteriormente planteado exige una perspectiva de solución - a largo y a corto plazo.

La idoneidad del papel de los educadores con respecto a los cambios de la sociedad y de los propios sistemas de educación, exige una visión a largo plazo en la formulación de políticas y planes integrados de formación permanente de todas las categorías de personal de educación.

Por otro lado, la actual transformación que se pretende operar en - el sistema educativo de México, a través del Plan de Educación Para Todos, exige soluciones inmediatas, diversificadas y adaptadas para resolver problemas cuantitativos y cualitativos que plantea la escasez de personal docente capacitado.

Especialmente el Programa de Educación de Adultos de este Plan, --- plantea la necesidad de formar un personal adecuado, de acuerdo a - los siguientes principios:

- El educador de adultos debe ser formado específicamente en el marco de la Educación Permanente, si quiere cumplir su función dentro de los preceptos que esta le marca.

- La evolución de las estrategias educativas suscita profundas modificaciones en los sistemas educativos, en cuanto al contenido y -- los métodos, por un lado, y a las relaciones entre educador y educando, por otro.
- Cualesquiera sean las reformas los educadores deben participar en la preparación y realización de las mismas, como condición esen-- cial para la difusión y eficacia de tales transformaciones.
- En la educación a sectores marginados, el educador está llamado a cumplir un importante papel social que rebasa ampliamente la función del educador tradicional.

Por otra parte, se considera que la formación de éste personal "debe darse dentro como fuera de instituciones especializadas y dife-- rentes a los centros de formación docente conocidos...debido a que los centros existentes fueron creados como necesidad de desarrollo del sistema formal y que ellos están representados por programas rígidos, sin ninguna participación del sujeto en su diseño, y sin una adaptación clara a las expectativas y necesidades de los mismos sujetos" (Velázquez, p.5) (1).

Podría plantearse, sin embargo, la optimización de tales recursos - adaptando, eventualmente, esos programas a los fines que, en el caso concreto de México, se propone el Plan de Educación Para Todos. Además, no toda propuesta de educación no formal es, necesariamente, la respuesta más adecuada. En muchos casos, los antecedentes -

(1) La referencia de citas se encuentra en Bibliografía.

que existen presentan programas más rígidos que aquellos de los sistemas formales.

Bajo esta perspectiva, a través de la investigación y en función de las necesidades, intereses y expectativas detectadas en la comunidad de Pátzcuaro, se tratará de implementar el Diseño de un Proyecto de Capacitación de Promotores para el Plan de Educación Para Todos.

5.2 Enfoque Metodológico.

En el análisis del tema indicado se ha recurrido a varios métodos.

En primera instancia, en la investigación se emplea el método analítico deductivo, con el propósito de analizar la problemática desde un marco teórico. De esta manera se logra determinar características específicas del Programa de Educación Para Todos, en la perspectiva de la educación de adultos en América Latina.

En segundo lugar, se emplea un método histórico o diacrónico, para poder captar la problemática existente en la actualidad, y cuyos principios se hallan en la perspectiva del desarrollo de la sociedad global, de tal manera que se ubica la problemática educativa como parte de la problemática socioeconómica.

En tercer lugar, se emplea el método empírico inductivo, para indicar algunos problemas específicos dentro de la realidad de Pátzcuaro y de

Michoacán, con el propósito de señalar, a través del establecimiento de la relación entre el marco situacional y el marco teórico, algunas necesidades específicas de la zona.

Estos métodos se han escogido en forma adecuada a los propósitos -- de esta investigación, en que el análisis se maneja a nivel principalmente cualitativo, con características descriptivas y exploratorias.

5.3 Formulación del Problema.

- a.-¿Cuántos promotores se necesitan para cubrir las necesidades educativas de los adultos marginados de Pátzcuaro, según los lineamientos del Plan de Educación Para Todos?
- b.-¿Qué tipo de formación necesita el promotor de la Educación de Adultos, que va a ejercer su función en la comunidad de Pátzcuaro, según los lineamientos del Plan de Educación Para Todos?

5.4 Definición Operacional del Problema.

Formación: Cobertura curricular
Cobertura metodológica
Concepción general de la Educación de Adultos

Promotor: Su perfil incluye aspectos cognocitivos y actitudinales:

- Aspectos cognocitivos:

- Interpretación de los elementos del proceso educativo
- Interpretación de la Psicología del Adulto
- Manejo de métodos y técnicas andragógicas
- Interpretación de las funciones de la educación como proceso socializador
- Interpretación de su realidad y de sus relaciones internas y externas para la búsqueda de estrategias de solución

- Aspectos actitudinales:

"Se considera que las actitudes son expresadas verbalmente en - opiniones o se manifiestan como tendencias de comportamiento, - lo que permite su evaluación mediante una escala de apreciación de actitudes..."

- Actitud crítica: - un juicio cuestionamiento emitido, previo conocimiento, análisis y reflexión
- Flexibilidad:
 - estar abierto a discusión
 - aceptar análisis y críticas de sus ideas
 - permitir y admitir la toma de decisión - en conjunto
 - capaz de generar aportes significativos para solucionar situaciones planteadas
- Objetividad: - capaz de analizar la realidad con rigurosidad científica sin dejarse dominar por prejuicios
- Cooperación: - participación positiva en esfuerzos conjuntos a nivel grupal, y comunal

- Interés:
 - preocupación y motivación manifiesta - por su perfeccionamiento humano y profesional con un sentido social
- Tolerancia:
 - saber escuchar a los demás, aún cuando tengan opiniones contrarias
 - saber contestar sin ofender..."(CREFAL Propuesta de la Comisión Técnica para el Reglamento Interno de la Evaluación del Curso de Maestría, p.3)"
- Comunidad de Pátzcuaro : Municipio de Pátzcuaro.

5.5 HIPOTESIS

5.5.1.- Hipótesis general

- El estado actual de la capacitación de los docentes en Pátzcuaro, no es suficiente para proporcionar los promotores que exige el Programa de Educación de Adultos del Plan de Educación Para Todos.

5.5.2.- Hipótesis específicas

- Los actuales currículos de los Centros de Capacitación Docente para Educadores de Adultos a nivel Estatal, no alcanzan a cubrir las necesidades para la formación de promotores del Programa de Educación de Adultos del Plan de Educación Para Todos.
- Los aspectos cognocitivos y actitudinales de la formación de los actuales educadores de adultos de Pátzcuaro no son sufi-

cientes para cubrir el perfil del promotor del Plan de Educación Para Todos.

5.5.3.- Indicadores

- Los objetivos formulados en los Planes y Programas de Estudio de la Escuela Normal Superior de Morelia.
- Los contenidos que aparecen en dichos Planes.
- La práctica docente con adultos marginados y del medio rural.
- La participación de los educadores en la confección de los currícula: y en qué momentos.
- La utilización de técnicas de dinámica de grupos
- La lectura de revistas de Educación de Adultos; cuáles y -- con qué frecuencia
- Los aspectos cognocitivos y actitudinales mencionados en la definición operacional del problema. Los aspectos actitudinales señalados por los educadores se consideran como "de-- seables" en un educador de adultos.

5.6 Delimitación del universo

Para detectar las necesidades educativas que plantea la implementación del Plan de Educación Para Todos:

- Delegación de la SEP para el Estado de Michoacán.
- Dirección General de Educación a Grupos Marginados.
- Autoridades del Municipio de Pátzcuaro.
- Jefaturas de Sector de Supervisión Escolar.
- Personal docente de los distintos municipios de Pátzcuaro - dependientes de la SEP.
- Centro Coordinador Indigenista Región Lacustre (INI).
- Dirección Regional de Servicios Educativos en el área Indígena (SEP).
- Otras instituciones: CREFAL.

Para detectar el nivel de formación de los educadores de adultos de Pátzcuaro:

- Educadores de adultos de los centros de Pátzcuaro dependientes de la SEP.

Para detectar el nivel de formación de los Centros de Capacitación:

- Escuela Normal Superior de Morelia.

Del primer grupo se tomaron en cuenta las personas más representativas. Del segundo grupo se tomaron en cuenta todos los educadores de adultos para la aplicación de los instrumentos. Del tercer grupo, algunas personas más representativas y los planes de estudio.

5.7 Para la recolección de los datos se seleccionaron las siguientes técnicas:

Análisis documental.

Entrevistas (Anexos 1,2,3,4, y 5).

PARTE II: MARCO SITUACIONAL

6. EDUCACION Y MARGINACION EN MEXICO.

6.1 Introducción:

A pesar de los esfuerzos que ha realizado y que realiza el gobierno de México para impulsar el desarrollo, las actuales circunstancias y su tendencia de evolución, llevan en cambio, a multiplicar, los obstáculos.

La atención de los aspectos del crecimiento económico, la industrialización, el desarrollo de los energéticos, la superación científica y tecnológica, los sistemas de crédito, de precios, de comercialización, de transportes y de muchos otros, aunados a una canalización de recursos públicos y privados y de estímulo hacia las áreas más dinámicas, han implicado inevitablemente, diferir la atención equitativa de grandes grupos humanos, agudizando con ello la desigualdad social.

El proceso de marginalización en México se da como consecuencia de la evolución de los sistemas capitalistas dependientes que caracteriza a los países de la Región. Pero, aunque América Latina tenga un pasado parecido y muchos rasgos comunes en sus sis-

temas de dominación social, para caracterizar la marginalidad es - necesario analizar el problema considerando los aspectos histórico, político, cultural y social que lo han generado, así como los de líndole geográfico, ecológico y económico que lo determinan. Además de estos factores es necesario diferenciar dos patrones de marginación dados por su ubicación especial: el que tiene lugar en las áreas rurales y el que se presenta en el medio urbano.

Los primeros pasos hacia una fase industrializada fueron dados, en México, en la etapa Cardenista: el programa agrario, la creación - (en 1937) de la Administración General de Petróleo Nacional, etc.

Los años posteriores a 1940 significaron, fundamentalmente "..... la consolidación de la "iniciativa privada", cuyos capitales se distribuyeron , alrededor de la banca, la industria y el comercio de - los centros urbanos de mayor importancia":

(Robles, p. 180 a 225)

	(Población Millones)	Urbana	Rural	Poblac.econ.activa	
1973	19,653	33.1	64.9	-	
1950	25,971	42.6	57.4	32.33	(1)
1960	35,000	50.7	49.3	32.45	(2)
1970	48,225	58.7	41.3	26.27	(3)

(1) En esta época se señala la más alta tasa de empleo: "8.3 millones de empleados y trabajadores, rurales o urbanos, sostenían a 17.4; esto significa que casi toda la población masculina en edad de trabajar estaba empleada".

(2) En 1961 la población analfabeta era de 7.46 millones en el campo y de 3.42 millones en las ciudades.

(3) Analfabetos: 11 millones . (Robles, p.180 a 225)

En el período cardenista, la inversión pública destinó el 12.6% a fomentar la instrucción popular. En los períodos posteriores (Avila Camacho, Alemán, Ruiz Cortines) se disminuye al 10.2%, 8.3% y 8.9%. (Robles, p.182).

Entre 1958 a 1964, las inversiones extranjeras ascendieron de 22.3 a 74.1 millones de dólares: "La estrategia de industrializar al país... (y) asegurar la dinámica financiera.... permitió la creación de "sociedades anónimas"...La producción básica quedó monopolizada por los inversionistas" (Robles, 183).

Entre 1966 y 1967 el producto nacional bruto creció a una tasa anual de 7%, la población 3.6% y el desarrollo 1.9%; sin embargo el 10% de la población recibía el 52% del ingreso total . (Robles, 205).

"Sin una programación adecuada, los establecimientos de educación superior venían actuando como factores de movilidad económica y social para profesionistas que empleaba la dinámica del desarrollo -- que, durante la década de los sesenta, se caracterizaba por la limitada utilización de una abundante mano de obra procedente de los -- sectores populares.

Con cuadros técnicos incipientes y medios de producción acordes al modelo de los países desarrollados, el mercado interno se consolidó con la disparidad que imponían los costos de los productos elaborados. Los bienes de consumo se concentraron... en los grupos con ingresos más elevados..."(Robles,217).

En 1970 el 4.5% de la población obrera estaba desempleada. "En los últimos seis meses del mismo año el índice de crecimiento de desempleo aumentó hasta el 8.5%; el desempleo se registró en los distintos sectores con las siguientes cifras:

	Poblac.econ.activa	Desempleo
Industria de la construcción	41.4%	12%
Sector agropecuario	23.9%	9.6%
Servicios	34.7%	8.7%

(Robles, 217/218)

Desde 1950, la estrategia económica dirigió los recursos al fomento del desarrollo industrial y el sistema educativo actuó como proveedor de fuerza de trabajo. "...para cubrir las necesidades de las ciudades más importantes de la república" (Rubles, 223).

Sin embargo existen otros numerosos factores, que contribuyen a un desarrollo desequilibrado en México y favorecen la situación de marginalidad: La configuración geográfica de algunas regiones, la escasez de recursos naturales en otras, aunado a ciertos factores de orden histórico. (Desde el período colonial los españoles tuvieron su principal centro de actividad comercial en la ciudad de México) y político (políticas centralistas).

"El desarrollo desequilibrado, que es propio del modo capitalista de producción presenta diversos aspectos: cronológico(cíclico), sectorial y espacial; los últimos dos debido a que la productividad del trabajo crece más lentamente en las actividades productoras de materias primas (principalmente agricultura) que en la industria; la producción industrial se desarrolla en un número relativamente bajo de regiones específicamente escogidas" (Cecceña, p.8).

Por otro lado, la coexistencia de elementos de estructura capitalista y precapitalista, determinan además una "economía dual, regionalmente desequilibrada" (Cecceña, p. 8).

Todos estos factores aunados determinan una "polaridad" nacional, -

zonas atrasadas, con predominio de actividad agrícola escasamente tecnificada sobre la actividad industrial y -zonas cuya estructura-ocupacional muestra el predominio de la actividad industrial, combinada o no con una agricultura tecnificada (Palerm, p.18 a 29). Entre estos dos extremos se dan los distintos panoramas de las regiones del país.

"La estrategia de los gobiernos ha sido la de apoyar a los sectores más favorecidos por el desarrollo, lo cual ha propiciado el agudo -desequilibrio que manifiestan las áreas geográficas de recursos incipientes que abandonadas en su precaria posibilidad de subsistencia, acusaron la debilidad de un país cuyas mayorías viven en una -pobreza que incluye el analfabetismo, la carencia de programas de -salud... asistencia social, etc." (Robles 223).

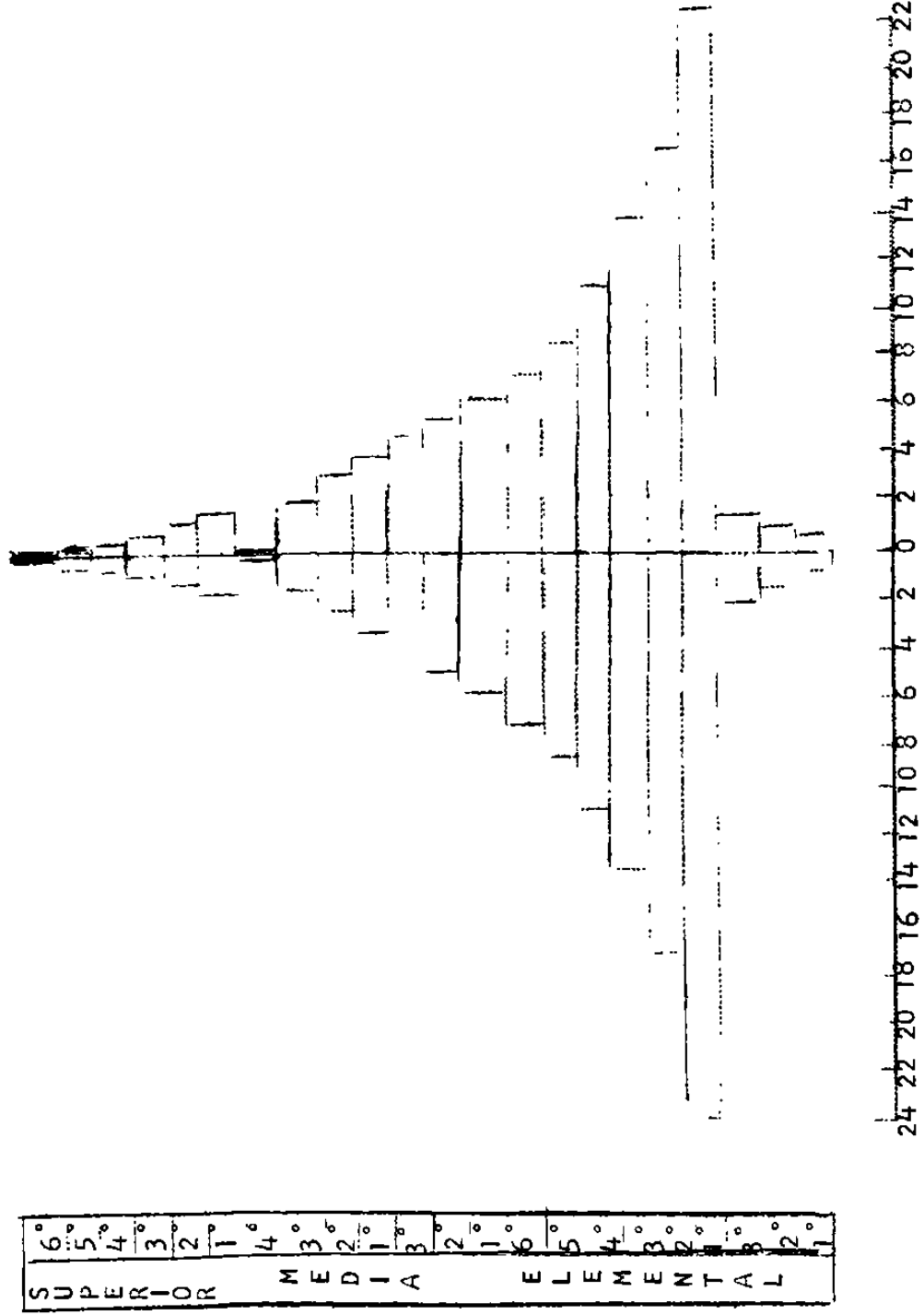
En 1971 la deserción escolar señala las siguientes cifras: "El 54%, de niños, en las áreas urbanas, completaron los seis años de enseñanza primaria, a diferencia del 9% de los inscritos en las zonas rurales. (Béjar p.560).

"En la educación superior la SEP ha registrado una población de --- 484.425 en el nivel de licenciatura durante 1974/1975; de la cifra total, 119.714 corresponden a la UNAM, 61.867 al Instituto Politécnico Nacional, 39.400 a la Universidad de Guadalajara, 23.722 a la Universidad Autónoma de Nuevo León y 19.204 a la Universidad Vera--

cruzana (SEP, Política Educativa, acciones más relevantes, 1970-1975, p. 92/5).

"En términos ideales, la educación pública es un instrumento de -- progreso individual y social. En la medida en que las oportunidades educativas estén determinadas por la desigualdad económica y social este derecho continuará actuando como privilegio de las clases acomodadas. Si bien el problema es agudo desde la primaria, los ciclos posteriores conforman una pirámide cuya estructura se va estrechando a medida que el vértice coincide con las reducidas cifras de inscripción en la educación superior y altamente especializada...pese a que el gobierno ha aumentado considerablemente el gasto destinado a educación..." (Robles, p. 228).

G R A F I C A
 DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS 21 AÑOS DE ESCOLARIDAD PARA LOS PERIODOS
 1970-71/1975-76



"Tres cuartas partes de la población productiva carece de conocimientos básicos".

En esta cantidad están incluidos "7 millones de mexicanos que no saben leer o escribir, que junto con las tres cuartas partes de la población productiva...que carece de conocimientos básicos o de una educación integral, están marginados y sin posibilidades de integrarse a la sociedad." (FRIAS SANTILLAN, A., en UNO MAS UNO, --- 9/9/1978, p. 3).

Según los datos del Suplemento Estadístico aparecido en "Progreso" en julio-agosto de 1977, las estimaciones generales en cifras para México son las siguientes:

	<u>M E X I C O</u>
Extensión territorial (Km2)	1.967.183
Población total en 1976	62.601.000
Porcentaje de población urbana	61.7
Tasa anual de crecimiento demográfico (porcentaje): Promedio 1970-76	4.2
Producto interno bruto (millones de dólares de 1973)	46.711.4
Producto interno bruto por habitante (dólares de 1973)	776.6
Tasas de crecimiento anual (porcentaje):	
PIB total en 1960-75	6.6
PIB por habitante en 1960-75	2.8
PIB total en 1976	4.0
Formación bruta de capital en 1975 (millones de dólares de 1973)	11.771.3
Comercio (millones de dólares):	
Exportaciones en 1976	4.030.0
Importaciones en 1976	6.280.0
Reservas internacionales (millones de dólares):	
Diciembre 1976	1.501.0
Deuda pública externa (millones de dólares):	
Diciembre 1975	14.700.0
Tipo de cambio (unidades de moneda nacional por dólar):	
Diciembre 1975	12.50
Diciembre 1976	22.17
Variación del costo de vida en 1976 (porcentaje)	16.1
Ingresos tributarios del gobierno central (porcentaje del PIB) en 1975	9.7
Porcentaje de egresos totales del Gobierno Central para:	
Educación	7.9
Salubridad	3.2
Vivienda	n.d.
Natalidad por mil habitantes	43.4
Mortalidad general por mil habitantes	7.5
Mortalidad infantil por mil nacidos vivos	48.2
Años de expectativa de vida al nacer	64.0
Porcentaje de alfabetismo	76.3

6.2 El medio rural:

"Sin tecnología para la explotación planificada de los recursos naturales, la reforma agraria - producto del proceso revolucionario-- pierde su sentido y los rendimientos agrícolas quedan sujetos a las mínimas posibilidades de lograr cosechas controladas a partir de la aplicación de criterios analíticos y experimentales de uso de la -- tierra, sistemas de riego, combinación alterna de variedades de cultivo ajustados a la ecología de la región, para mejorar la calidad y la variedad de los productos destinados al comercio interno o a la exportación". (Robles, p.224).

En el ámbito rural, se han conformado a través de los años, dos -- sistemas de explotación agrícola. El comercial, caracterizado por-- la producción de bienes capaces de penetrar en los mercados nacio-- nal e internacional, y que cuenta con facilidades para absorber tecnología e incrementar su productividad en forma acelerada. Pero, en muchos casos, este incremento se basa en el trabajo insuficientemente remunerado de miles de jornaleros y trabajadores agrícolas, por la vía de los bajos salarios y el castigo de los precios de los productos por parte de intermediarios.

Por su parte, el sistema tradicional o de subsistencia, está con-- formado, primordialmente, por unidades agrícolas de autoconsumo --

con baja o nula capacidad para el ahorro y la acumulación. La explotación de éstas unidades se basa en el trabajo familiar y se orienta a obtener alimentos a precios más bajos que los del mercado. Requiere, además, de otras actividades remunerativas para equilibrar su economía.

En general los estudios denuncian: concentración de la tenencia de la tierra en pocas manos: el 61% de toda la superficie censada en 1960 era de propiedad privada; de una población activa agrícola -- calculada en 7.6 millones, más de 4 millones carecen de tierras; - de los predios no ejidales -el 73.7%- el 56.6% son tierras de labor y el 58.4% son tierras de riego; mientras que de los ejidos -- -26.3%- solamente un 43.4% son tierras de labor y un 41.6% son de riego). (Reyes Osorio, págs.579 y sig.; 971 y sig.)

Población:

Indicadores actuales señalan que a una tasa de crecimiento anual - de 3.2%, la población total del país en 1982 será del orden de 75 millones de habitantes. Las estimaciones más bajas arrojan una cifra de 110 millones para el año 2000. En 1977 la población rural - asciende a 23 millones, lo que equivale al 41% de la población total, que se asienta en 95 mil comunidades de menos de 2.500 habitantes. Cerca de 10 millones se distribuyen en 83 mil localidades

dispersas menores de 500 habitantes. Las estimaciones disponibles - indican que seguirá la tendencia a la dispersión ya que el número - de habitantes que viven en poblados de menos de 1000 personas, pasará de 15.9 a 17.4 millones en 1982. Para el año 2000 se estima que la población rural será del orden de 33 millones. A este respecto - podría decirse que la población que habite a fines de siglo en localidades con menos de mil personas, que son las que carecen casi en su totalidad de los servicios más elementales, será de cerca de 23 millones. (México Indígena, No. 4, 1977).

El impulso a la empresa agrícola capitalista, de los últimos años, - ha agravado otro problema en el que influye, igualmente, la elevada tasa de crecimiento demográfico: la migración hacia las ciudades. - Entre 1960 y 1970, de cada 100 habitantes de la población rural, 57 emigraron a zonas urbanas. (Cabrera Acevedo, p.61).

Este movimiento migratorio ha aliviado las tensiones producidas por la escasez de trabajo; pero, en realidad, la población ha aumentado cada vez más en relación con la fuerza de trabajo que se ha desplazado, produciendo así, dos grupos de desempleados. Unos que se quedan en el sector rural y los emigrantes en el sector urbano.

Se calcula que, en México, la población activa agrícola bajó del -- 70% en 1930, al 47% en 1970; y se estima que, en pocos años, llegará al 35%. (Reyes Osorio, p.956). No obstante esta disminución proporcional, dicha población activa no ha dejado de crecer, pues su -

incremento se estima en 3.5 millones de individuos entre 1940 y 1970.

"Como consecuencia del elevado crecimiento demográfico, de la relativa baja tasa de transferencia de la mano de obra del campo hacia ---- otras actividades y de una tendencia decreciente en el ritmo de desarrollo del sector agrícola, el crecimiento del producto agrícola por hombre activo se ha ido reduciendo de una tasa anual del 2.9% en --- 1940-1950, a 1.9% en 1950-1960 y al 1.2% en 1960-1970". (Reyes Osorio, p/ 956).

Ingreso:

En México un 10% de la población absorbe un 50% del ingreso disponible; y existen dentro del 90% restante, algunos grupos en los que la pobreza alcanza niveles extremos.

La falta de dinamismo en la producción agrícola, aunada al proceso inflacionario, han contribuido a una mayor polarización de la riqueza y agudizado las necesidades de los estratos económicamente más débiles. En 1973, el ingreso familiar promedio se estimó en 34 mil pesos anuales. Sin embargo, unos dos millones de familias, aproximadamente el 50% de la población rural, tuvo un promedio de ingreso ---- anual menor a 10 mil pesos, considerándose, en ese mismo año, que para satisfacer las necesidades mínimas de subsistencia de una familia

campesina se requieran, al menos, 12 mil pesos anuales. Con este -- criterio se podría decir que unos 12 millones de los habitantes de las áreas rurales pueden ubicarse en los estratos de extrema pobreza. (México Indígena, No.4, p.3).

Se señala por ejemplo, que el 0.9% de los agricultores que declararon tener ingresos de más de cinco mil pesos mensuales producen más de la mitad de las cosechas y reciben, por tanto, ingresos desproporcionadamente superiores a los de la mayoría de los campesinos.

Además, el tamaño de los predios de cultivo ha seguido una disminución porcentual y real, en relación con la observada hace seis años. La acumulación de capital en el agro no está necesariamente en oposición con las persistentes estructuras sociales, sino que la reforma agraria produce una aparente paradoja: estimular simultáneamente el desarrollo de un grupo capitalista y de otro precapitalista. (México Indígena, No. 4, P. 3).

Empleo:

El creciente desempleo y subempleo son los mayores problemas del medio rural. No existe suficiente información actualizada para poder cuantificarlos. Pero algunos datos pueden servir de referencia para caracterizar el problema. Se calcula que un 18% de la fuerza de trabajo disponible en las zonas de agricultura de temporal, se subemplea con ingresos inferiores a los salarios mínimos rurales vigentes y un 44% sólo tiene ocupación asalariada tres meses al año.

La capacidad de absorción de mano de obra por predio varia según la calidad de la tierra y, por lo tanto, la intensidad con que puede cultivarse. "Las tierras de riego utilizan un promedio de 80 días hombre por hectárea, mientras que las de temporal sólo requieren -- de 30 a 40 días hombre para su explotación... Ante la incapacidad -- de que el propio predio absorba toda su mano de obra, el 44% de sus propietarios trabajó en otras actividades; en igual forma, el 54% -- de los ejidatarios desempeñó alguna actividad remunerada fuera de -- la parcela. No obstante, más de la mitad de los propietarios y de -- los ejidatarios manifestaron haber estado desocupados alguna época -- del año". (Reyes Osorio, . . 957).

El desempleo en el agro adquiere una gravedad mayor en los jornaleros agrícolas, que integran más de la mitad de la población activa agrícola: básicamente son las nuevas generaciones campesinas que no han tenido acceso a la tierra. Perciben ingresos equivalentes a un peso diario per cápita y, entre 1959-1960, las cifras censales indican que trabajaron en promedio algo más de 100 días.

Infraestructura y servicios:

El ámbito rural tiene una enorme carencia de servicios básicos e -- infraestructura física. Se estima que 18 millones de habitantes en

este medio carecen de servicios de salud en forma permanente. Cerca de 14 millones en 1973, carecían de agua entubada. Sólo el 55% de los niños comprendidos en el grupo de edad 6-14 años, tiene acceso a la enseñanza básica. De la misma manera gran número de comunidades se encuentran totalmente aisladas al no contar ni siquiera con medios de comunicación elementales y electricidad.

Nutrición:

Los niveles nutricionales de 40 millones de mexicanos todavía son inadecuados, especialmente en proteínas animales. Las deficiencias alimentarias son más serias en las áreas rurales, donde los menores ingresos monetarios por familia, restringen su capacidad de compras de alimentos.

El promedio de consumo alimenticio del campesino que subsiste a base de una dieta de maíz, frijol y chile es inferior a 2000 calorías y 50 gramos de proteína por día, considerado insuficiente; y, en algunas regiones y épocas, ésta dieta desciende hasta llegarse a comparar con las más bajas del mundo. (México Indígena No.4,p.5).

La gran masa campesina, pues, queda al margen del juego de mercado. No son consumidores: sus ingresos no son suficientes ni siquiera para proporcionar a sus familias una alimentación adecuada. A ello se

se agrava la carencia de servicios asistenciales debido, en parte a la situación de dispersión de la población. Esta implica, además, altos costos de transporte e insuficiente comunicación.

Se tiene el criterio de que una persona se encuentra en condiciones de pobreza relativa, cuando su ingreso es la tercera parte -- del ingreso per cápita promedio del país. Atendiendo a esto, un 50% de la población rural podría tipificarse como pobre o marginada. En su situación actual, ni se aprovecha debidamente su enorme potencial productivo en favor del progreso económico de la nación, ni se participa equitativamente de sus beneficios.

6.3 LA MARGINACION DEL INDIGENA:

A este sintético panorama se agrega, también, que existen cerca de un millón de indígenas que no hablan español:

Según datos del Censo General de Población para 1970 en México,

Total	Pobloc. que no habla len. indig.	Hablan lengua indígena		
		Total	Español y Lengua ind.	Sólo leng. indígena
40.057.728	36.946.313	3.111.415	2.251.561	859.854

La población indígena, por regla general, ha padecido un proceso de expulsión de las tierras en que vivieron sus antepasados y se ha remontado a lo que se ha llegado a llamar "regiones de refugio", hasta donde también llegan las llamadas "fronteras de la civilización". Esto se traduce en formas económicas, sociales y políticas que se imponen a las comunidades y reducen, o aún llegan a aniquilar, las formas propias de producción, comercialización, alimentación y organización social, sin que las nuevas les reporten beneficio alguno.

En lo que concierne a condiciones adversas de índole geográfica y ecológica, no sólo una parte considerable de los grupos étnicos se ha refugiado en zonas hostiles para la vida y el trabajo. Existe --

también un número importante de mexicanos de las zonas desérticas y de las montañas que padecen incomunicación y escasez de recursos vitales, como el agua, que les impide alcanzar, sin el apoyo decidido de la sociedad nacional, niveles de productividad que les permitan mejorar sus condiciones mínimas de existencia y de bienestar.

"Para atender el mayor número posible de los 3,156,616 indígenas - que registra el Censo de 1970, de los cuales 873,545 no hablan español, 2,282,071 son bilingües y 1052,900 son analfabetas; a partir de 1971 se reestructuraron los servicios educativos destinados a la población autóctona en base a los postulados siguientes: a) - La investigación, la planeación y la acción integral; b) La regionalización operativa; c) La coordinación funcional y d) La movilización y unificación ideológicas". (Rivera Camarena, J., Acción educativa en las áreas indígenas, p.3. CREFAL, Reunión Técnica sobre acción Indigenista Interamericana, Pátz. 1978).

Otras cifras indican que "existen 6 millones de indígenas, de los cuales un millón y medio es monolingüe. De ésta última cantidad, - un número aproximado de 200 a 300 mil niños, entre los 5 y 6 años de edad serán castellanizados para 1980, 81 y 82..." (MACIAS, M. - Guadalupe, El Día, agosto 1978).

Sin embargo, "La educación bicultural descansa en el hecho que para numerosos grupos indígenas el español es una lengua extraña, -- propia de quienes no sólo son ajenos a la comunidad indígena, sino

sino a menudo, hostiles a ella. El español es de los mestizos o ladinos que frecuentemente se identifican con los elementos explotadores y opresores de los indígenas: caciques, acaparadores, latifundistas, fuerza pública, etc."

Las experiencias de educación bilingüe que han venido aplicando la SEP y el Instituto Nacional Indigenista desde hace catorce años, "sólo se llevan a cabo entre algunos grupos indígenas del país...Se han elaborado cartillas en algunas lenguas, pero se requiere de un esfuerzo considerable y de largo alcance para dotar a los principales grupos de material didáctico en sus propias lenguas". Por otra parte, "La ausencia de personal especializado de niveles altos y medio...la necesidad de capacitar maestros, investigadores, promotores y técnicos...la necesidad de programas para fomentar diversas actividades culturales bilingües y en lenguas indígenas,...(se consideran prioritarias para complementar, desarrollar y fortalecer) la educación bicultural y dar apoyo a la personalidad étnica de los diversos grupos indígenas". (Stavcnhagen, Castellización y educación bicultural, Un más Uno, miércoles 20 de septiembre de 1978).

Aunque los datos usados para medir la pobreza y la marginalidad responden a distintos criterios, la mayor parte de ellos concurren en múltiples localidades compuestas básicamente por los habitantes de las regiones con una importante población indígena y con los campesinos pobres del desierto y el semidesierto mexicano. Ambos consti-

tuyen el cuadro fundamental, aunque no único, de la marginación rural.

Es conveniente aclarar que el empleo del concepto de marginación es sólo una convención para caracterizar aquellos grupos que han quedado al margen de los beneficios del desarrollo nacional y de los beneficios de la riqueza generada, pero no necesariamente al margen de la generación de esa riqueza ni mucho menos de las condiciones que la hacen posible.

El análisis de estas condiciones ofrecería indicadores adicionales -- de orden socio-político que revelan esquemas de explotación y acumulación de la riqueza. "Entre ellos se podría investigar el grado de influencia que, en favor de estos esquemas, ejercen la discriminación cultural hacia los grupos marginados, el desprecio hacia sus formas de organización social y a sus propias técnicas adecuadas a sus necesidades, a su medio y a su disponibilidad de recursos, la enajenación sistemática tendiente a inhibir su participación efectiva en la definición de las prioridades nacionales y aún, las de sus propias localidades y la manipulación de sus intereses, que desprestigia y retrasa la reivindicación de sus derechos". (México Indígena, No. 4, P.3).

6.4 .- Michoacán.

Entre las polaridades mencionadas anteriormente, para el país, el panorama de Michoacán, sitúa a este estado en el grupo de regiones que no constituyen una economía transicional entre la agrícola y la industrial, sino de predominio de actividad agropecuaria con baja tecnificación, cuyas proporciones de ingreso a la enseñanza media y superior deberían tender hacia 1980 a 34 y 2.7 por cada 100 niños ingresados por primera vez a la primaria. (Palerm-28-29-30).

La economía de Michoacán se basa en los frutos de la tierra: agricultura, ganadería, aserraderos, pesca y algo de minería, complementada con industrias caseras mayormente artesanías, turismo y alguna industria ligera, principalmente algunas empaquetadoras de alimentos concentradas en las poblaciones más grandes.'

Con una extensión de 60.000 km², tiene una población de 2,400 millones de habitantes, "los poblados rurales más grandes están concentrados en una ancha franja que parte de Pátzcuaro a Zamora, poblada especialmente por indígenas tarascos. Las poblaciones grandes pueden ser un reflejo de las formas tradicionales de agrupación social, o de la política colonial de concentrar a la población indígena en los valles, en grandes poblados fácilmente controlables". En los valles setentrionales "predominan los poblados-

de más de 300 habitantes, asentamientos españoles antiguos que viven en las fértiles llanuras de la zona." En las montañas del sur lo más frecuente son los poblados con menos de 300 habitantes porque las hondonadas de tierra irrigada, fácilmente cultivables, son muy pequeñas". (DURSTON, p.61 y sigs.)

Existen 25 mercados en la región, en los cuales se distribuyen bienes de consumo de todas clases.

"El término "campesino", en sentido muy amplio, incluye a los pequeños productores residentes en las áreas rurales, que producen excedentes para vender en el mercado. Son extremadamente pobres y la familia es, casi siempre, la unidad productiva." (DURSTON, p.61).

Según el censo de 1960 los tipos de propiedad en Michoacán, se distribuyen de la siguiente manera:

		Privada	Comunal
Más de 5 has.	19.848	19.739	76
Menos de 5 has.	27.506	27.506	
Ejidos	1.368		
	Número	Sup. en Has.	
Total	48.722	3.838.252	
Privada	47.245	1.713.187	
Ejidos	1.368	1.881.162	
Comunal	76	241.571	

M I C H O A C A N (ANEXO No. 6)

MUNICIPIOS CON MAYOR VOL.DE ANALF.	POBLACION TOTAL	POBLACION ANALFABETA DE 15 AÑOS O MAS.
1.- Morelia	218 083	24 640
2.- Zitácuaro	70 750	14 790
3.- Puruándiro	67 424	14 543
4.- Uruapan	102 649	14 442
5.- Apatzingán	66 870	13 037
6.- Zamora	82 943	12 411
7.- Hidalgo	59 845	10 094
8.- Piedad La	52 432	8 281
9.- Tacámbaro	36 768	8 215
10.- Maravatio	36 589	7 870
11.- Turicato	23 758	7 387
12.- Huetamo	30 434	7 204
13.- Zacapu	52 474	6 568
14.- Huacana La	24 016	6 392
15.- Reyes Los	33 563	6 365
16.- Santa Clara	25 354	6 264
17.- Zinapécuaro	33 013	5 969
18.- Ario	24 229	5 510
19.- Melcho Ocampo del Balsas	24 319	5 285
20.- Villamar	23 206	4 828
21.- Jacona	26 078	4 701
22.- Mújica	22 616	4 693
23.- Buenavista	23 768	4 619
24.- Jiquilpan	26 116	4 475
25.- Aguililla	21 596	4 443
26.- Tarímbaro	20 413	4 380
27.- Tangancicuaro	29 528	4 232
28.- Coeneo	23 670	4 198
29.- Pátzcuaro	37 615	3 495
30.- Penjamillo	20 475	3 335
31.- Sahuayo	31 364	2 296

 (Son datos proporcionados por la DELEGACION de la SEP en Michoacán para 1978).

Dentro de la población de cinco años y más, que habla alguna lengua indígena, los datos son los siguientes: para todo el estado de Michoacán le una población (de cinco años y más) de 1.923.182, existen 1.860.331, que no hablan lengua indígena. De los que hablan lengua indígena (total: 62.851) se calculan en 50.525 los que hablan español y lengua indígena; y en 12.326, los que solamente hablan lengua indígena.

Este dato nos muestra que el problema del monolingüismo para la zona de Michoacán, no es tan significativo como en otras regiones del país. Es por ello que se ha optado, en la investigación, por tratar con exclusividad dentro del Plan de Educación Para Todos, el programa referido a la Educación de Adultos.

6.5.- PATZCUARO.

Los datos que se señalan a continuación son del Censo General de Población para 1970:

Población total: 37.615

Población económicamente activa: 24.8

En actividades primarias: 43.3

En Industrias: 22.6

En comercio y servicios: 28.2

Alfabetismo: 69.8

Asistencia a escuelas primarias: 60.3

Con instrucción primaria o superior: 19.5

Total de viviendas: 6.274

Propias:	78.6
Con agua entubada dentro del edificio:	48.0
Con agua entubada fuera del edificio:	25.2
Con drenaje:	34.2
Con piso diferente a tierra:	46.3
Con energía eléctrica:	58.5
Con radio:	76.4
Con televisión:	22.2

La superficie en kilómetros cuadrados se calcula, para Pátzcuaro, en 312.5; y para todo el Estado de Michoacán en 59.864.

El municipio de Pátzcuaro cuenta con 47 localidades:

Pátzcuaro	ciudad	Potrero de Alvarez	rancho
Ajuno	pueblo	Pozos Los	rancho
Buena Vista	ranchería	Presa La	ranchería
Canacucho	ranchería	Primo Tapia	pueblo
Cerritos Los	rancho	Pueblo nuevo	ranchería
Chapultepec	ranchería	Puerta de cadena	rancho
Colonia Revolución	colonia N.E.	Refugio El	rancho
Cundembaro	ranchería	San Juan Tumbio	pueblo
Cruce de Chapultepec	ranchería	San Miguel Charahuen	ranchería
Cuanajo	pueblo	San Pedro Pared	pueblo
Estación de Ajuno	rancho	Santa Juana	rancho
Huecorio	pueblo	Tanque Los	rancho
Huiramangaro	pueblo	Tecuena Isla La	ranchería
Ibarra	pueblo	Tinaja La	ranchería
Janitzio Isla de	pueblo	Trojes Las	ranchería
Lagunita La	rancho	Tzentzenquaro	pueblo
Lázaro Cárdenas	pueblo	Tzipécua	granja
Manzanilla	ranchería	Unguarán	rancho
Molino de San José	ranchería	Uranden de Morelos	rancho
Morelos	colonia N.E.	Yunuén	ranchería
Noria La	rancho	Yuretzio	ranchería
Nueva puerta de Cadena	rancho	Zapote El	ranchería
Ojos de Agua	rancho	Zurumútaro	pueblo
Las palmas	ranchería		

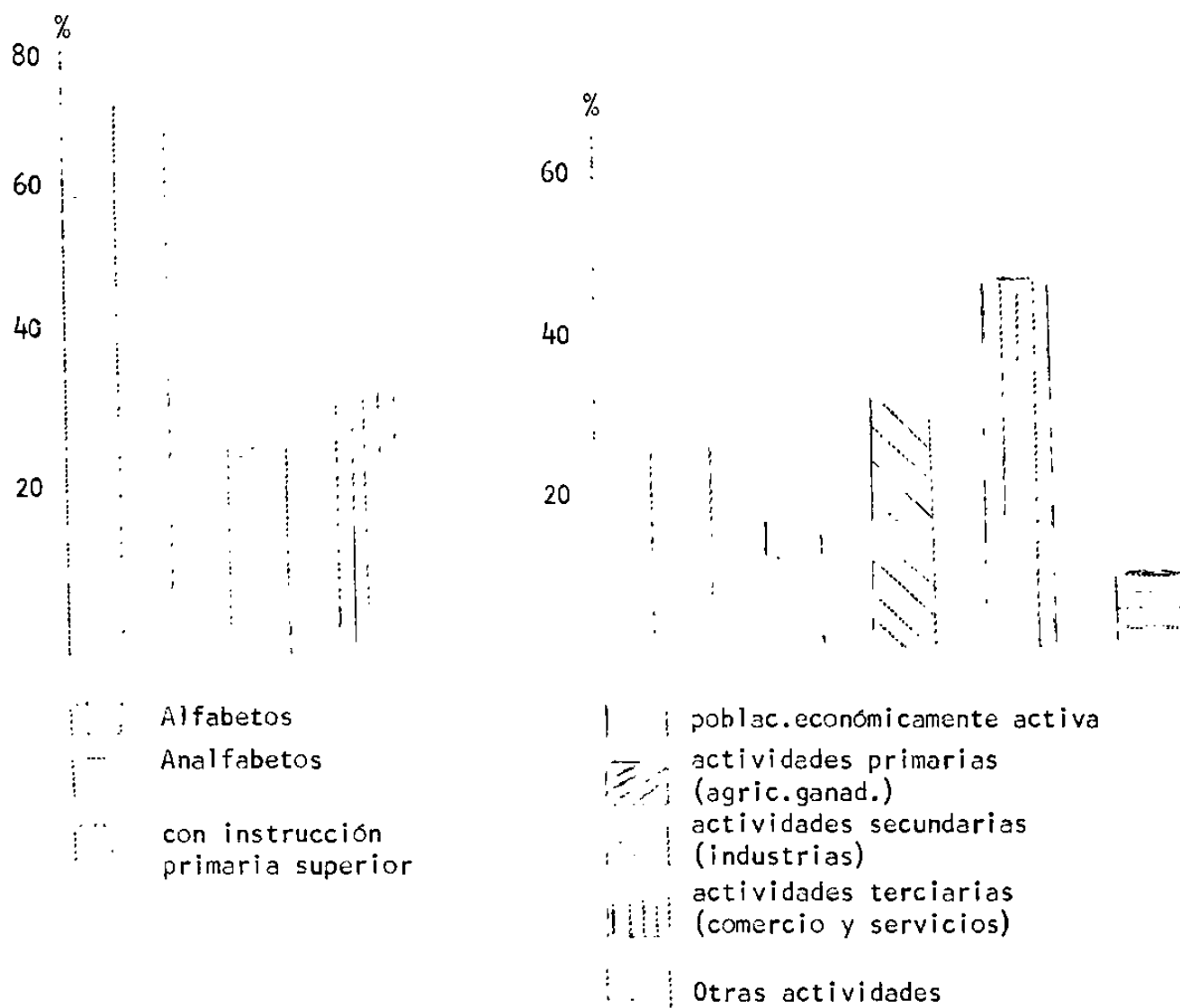
Sin embargo, para 1978, según los datos recogidos por la SEP, en su primera etapa de investigación para determinar las necesidades educativas de la zona, se detectaron solamente 30 localidades. Se supone que algunas han desaparecido (La Lagunita), otras se han fusionado. Por otra parte, se han utilizado distintos criterios (en relación con el Censo de 1970) para la caracterización de las distintas localidades,

Según algunas encuestas realizadas en las zonas de influencia de CREFAL, de la población económicamente activa, un 80% son comerciantes y un 20% agricultores... el 22% habla tarasco y un 75% es español. El tipo de propiedad en éstas zonas es básicamente ejidal (60% aproximadamente).

El resto es mayormente propiedad privada, especialmente en Yunuén, Tocuaro, Ihuatzio, La Pacanda, Huecorio, Erongaricuaro. (Hooker- p. 9 a 14).

Según datos más recientes, este poblado tarasco de origen prehispánico fundado hacia 1324, presenta la siguiente distribución:

DATOS POBLACIONALES DE PATZCUARO



(HOLT BUTTNER, p.24)

Del total de la población para el Municipio de Pátzcuaro 37.615
 Viven en la ciudad 17.299
 Lo que representa el 45.9% (Cen
 so General de población de 1970).

6.5.1.- LA EDUCACION EN PATZCUARO:

A partir de la revolución de 1910, se difunde en Pátzcuaro y pueblos aledaños, la instrucción primaria. Antes de esa fecha, existen antecedentes no sistematizados. Fueron producto de la revolución las primeras escuelas rudimentarias, que se fundaron en lugares de mayor población urbana y rural. Se le llamaba Educación Elemental, porque solamente se atendía hasta el equivalente a cuarto año de primaria.

A partir de la promulgación de la Constitución en 1917, se le dió - un mayo impulso a la Instrucción Pública.

En esta entidad, al tomar posesión el 22 de septiembre de 1920, como Gobernador de Michoacán, el Gral. Francisco Múgica, se propagó e intensificó la educación pública.

Durante la presidencia del Gral. Alvaro Obregón, en 1922, se crea la Secretaría de Educación Pública, lo que implica un decidido impulso para la cultura y la educación.

A las primeras escuelas se las llamó "Casas del Pueblo", porque era la escuela el centro de reunión de todas las gentes.

En la actualidad el servicio educativo de ciudad de Pátzcuaro es el siguiente: (Martínez Uñaz, P. 10 y sig.)

Escuelas Primarias de la ciudad de Pátzcuaro

- 1 - Vasco de Quiroga (matutina y vespertina)
- 2 - Benito Juárez (matutina y vespertina)
- 3 - Juana Pavón de Morelos (matutina y vespertina)
- 4 - Presidente López Mateos (matutina y vespertina)
- 5 - Ricardo Flores Magón (matutina y vespertina)
- 6 - Gertrudis Bocanegra (matutina)
- 7 - Niños Héroe (matutina)
- 8 - Plan de Once Años (matutina)
- 9 - Justo Sierra (matutina)
- 10 - 16 de Septiembre (matutina)
- 11 - Revolución Mexicana (matutina)
- 12 - Pedro Antonio de Ibarra (matutina)
- 13 - Col. Socorro Díaz B. (matutina)
- 14 - Col. Silvano Carrillo (privada) (matutina y vespertina)
- 15 - Col. Fray Martín de la C. (matutina)
- 16 - Internado de Enseñanza Primaria (CREF) (matutino)

Jardines de Niños

- 1 - María Montessori
- 2 - Vasco de Quiroga
- 3 - Angel Salas Lozano
- 4 - Silvano Carrillo (privada)
- 5 - Socorro Díaz Barriga

Educación Media

- 1 - Esc.Sec.Fed. Lázaro Cárdenas
- 2 - Escuela Tecnológica Industrial (ETI)
- 3 - Escuela Tecnológica Pesquera
- 4 - Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT)
- 5 - Esc.Sec. Centenario del 57
- 6 - Secundaria Abierta

Primarias para Adultos

- 1 - Centro de Educación Básica para Adultos "Jesús M. Isáis"
- 2 - CEIDA (Centro de Educación Integrada para Adultos) auspiciada por CREFAL y la SEP.

Poblaciones del Municipio de Pátzcuaro con Escuelas Rurales

1- Huecorio	11- Las Trojes	21- Canacucho
2- Santa Ana	12- Nueva Puerta de Cadena	22- Condébaro
3- Tzentzénuario	13- Puerta de Cadena	23- Los Pozos
4- Urandén	15- Ejido de Chapultepec	24- Santa Juana
5- Janitzio	16- Crucero de Chapultepec	25- Pueblo Nuevo
6- Tecuena	17- La Tinaja	26- Los Tanques
7- Yunuén	18- El Zapote	27- Est. de Ajuno
8- San Pedro Pareo	19- Guanajo	28- Ajuno
9- San Bartolo Pareo	14- Buena Vista	29- San Juan Tumblo
10- Zurúmutaro	20- El Refugio	30- Huirimangaro

Supervisión Escolar.

En la actualidad el Municipio de Pátzcuaro tiene tres zonas escolares, la Secretaría de Educación Pública al poner en vigencia en 1978 la descentralización y la reforma administrativa, ha establecido en los Estados de la República, además de las Direcciones Generales de Educación, que tienen su sede en la capital de cada entidad, oficinas de coordinación de asuntos administrativos, a las que se les ha llamado Jefaturas de Sector de Supervisión Escolar. Estas atienden una vasta región compuesta por varias zonas escolares. Su función es agilizar la acción administrativa de los inspectores de zona y servir de enlace con la Dirección de Educación y las diversas mesas técnicas y control escolar que la forman.

Pátzcuaro es la sede de la Jefatura del Segundo Sector formado por 17- zonas escolares, 465 escuelas, 1884 maestros y 81.335 alumnos

Inscripción en las escuelas primarias:

Hombres	6.511
Mujeres	6.430
Total	12.941

Total de escuelas primarias: 57

Total de maestros: 332

ALGUNOS DATOS DE PATZCUARO CON REFERENCIA A LA DEMANDA EDUCATIVA

(1) Núm. Prog.	(2) Nombre de la Localidad	(3) Núm. de Habitantes			(4) E D U C A C I O N				(5) P R I M A R I A			(6) Núm. de perso- nas A- nalfas- betas (Mayo- res de 15 A- ños.)	(7) Núm. de perso- nas A- nalfas- betas (Mayo- res de 15 A- ños.)	(8) Núm. de perso- nas A- nalfas- betas (Mayo- res de 15 A- ños.)		
		(A) Censados en 1970	(B) Estimados en 1978	(4) Poblac. en edad esco- lar (6-14 años)	(5) Núm. de Escue- las	(6) Escue- las	(7) Grado Max. de Es- tudio	(8) Núm. de Maes- tros	(9) Alumnos (A) Aten- didos	(10) Lugar donde niños reali- zaran sus estudios (B) (A) Nombre Dist. Km.	(11) Núm. de perso- nas A- nalfas- betas (Mayo- res de 15 A- ños.)				(12) Núm. de perso- nas que no hablan Español.	
	MICHOACAN															
1	BUENA VISTA	266	335	129	1	4	1	2	2	4/o.	76	44	CHAPULTEPEC	2	34	-
2	CANACUCHO	251	304	79	1	3	1	2	1	3/o.	59	20	CUANAJÓ	1	70	-
3	CONDEBARO	145	194	74	1	4	1	2	2	4/o.	73	1	LAS TABLAS	3	60	-
4	CUANAJÓ	2958	2743	746	2	16	1	17	17	6/o.	746	-	---	-	320	-
5	CRUCERO DE CHA- PULTEPEC	140	98	46	1	-	1	1	-	--	-	46	CHAPULTEPEC	1/2	11	-
6	CHAPULTEPEC	388	361	103	1	6	1	4	5	6/o.	154	-	---	-	38	-
7	NVA. PUERTA DE CADENA	250	238	64	1	3	1	2	1	3/o.	40	24	PTA. CADENA	1/2	37	-
8	PATZCUARO	37615	23973	6434	7	63	4	63	63	6/o.	2388	-	---	-	1895	-
9	POZOS LOS	127	205	48	1	3	1	1	1	3/o.	36	12	PATZCUARO	5	37	-
10	PUEBLO NUEVO	142	133	47	1	3	1	1	1	4/o.	39	8	CUANAJÓ	3	22	-
11	PTO. DE CADENA	195	251	67	1	6	1	2	2	6/o.	81	-	---	-	8	-
12	REFUGIO EL	172	278	72	1	3	1	2	2	3/o.	72	-	CUANAJÓ	3	35	-
13	TINAJÁ LA	202	266	73	1	3	1	2	2	3/o.	48	25	PTA. CADENA	1	33	-
14	TROJES LAS	380	420	118	1	6	1	2	2	6/o.	76	42	TZURUMUTARO	1	32	-
15	YURETZIO	221	133	39	1	-	1	1	-	---	-	39	EL REFUGIO	2	18	-
16	ZAPOTE EL	390	395	103	1	4	1	2	2	4/o.	70	33	PTA. DE CADENA	2	55	-
17	TZURUMUTARO	1193	1410	411	1	10	1	10	10	6/o.	339	72	PATZCUARO	4	145	-

INFORMACION BASICA CON REFERENCIA A LA DEMANDA EDUCATIVA EN PATZCUARO

(DATOS DE LA SEP PARA EL PROGRAMA NACIONAL EDUCACION PARA TODOS)

Núm. Prog.	L O C A L I D A D (Nombre)	Núm. de Habitantes	Núm. de niños 6-14 años	Escuelas Prim. en la localidad	Analifabetas Mayores de 15 años.	Núm. de personas que hablan espa- ñol.	Núm. de personas que hablan espa- ñol.
1	BUENA VISTA	135	110	1614774	76	-	-
2	CANACUCHO	304	79	1614783	59	-	-
3	CONDEBARO	194	74	1635072	73	-	-
4	CUANAJO	2743	746	1649181	746	-	-
5	CRUCERO DE CHAPULTEPEC	98	46	1629401	-	-	-
6	CHAPULTEPEC	161	103	1614658	154	-	-
7	NVA. PUERTA DE CADENA	238	64	1614854	40	-	-
8	PATZCUARO	23173	432	1626841	533	-	-
9				1651537	262	-	-
10				1614649	444	-	-
11				1657577	316	-	-
12				1626850	219	-	-
13				1629492	164	-	-
14				1634379	450	-	-
15	POZOS LOS	205	48	1635085	36	-	-
16	PUEBLO NUEVO	133	47	1629429	39	-	-
17	PUERTA DE CADENA	251	67	1629447	81	-	-
18	REFUGIO EL	278	72	1606113	72	-	-
19	TINAJA LA	266	73	1614934	48	-	-
20	TROJES LAS	420	118	1614943	76	-	-
21	YURETZIO	133	39	1614989	-	-	-
22	ZAPOTE EL	395	103	1614998	70	-	-

6.5.2.- LA EDUCACION DE ADULTOS:

Existen dos centros de Educación de Adultos en Pátzcuaro, ya mencionados en el punto anterior: CEIDA y Jesús M. Isáis Reyes.

CEIDA:

Número de participantes: primaria: 102
 secundaria: 132
 adultos de más de 21 años: 60%
 entre 16 y 21 años: 40%

Número de maestros: 5

Se desarrollan actividades (danzas, coros, tejidos, primeros auxilios, corte y confección, guitarra, cultura de belleza y otras), actividades con alfabetización, primaria y secundaria.

Centro "Jesús M. Isáis Reyes"

Número de participantes: nivel primario: 177
 nivel introductorio: 37
 total: 214 (de 15 a 38 años).

Número de maestros: 4

Preparación de los maestros:

En su totalidad son maestros de primaria que realizan su primera experiencia en la Educación de Adultos. Solamente dos de ellos (CEIDA), - realizan estudios de Licenciatura en Educación de Adultos en la Escue

la Normal Superior de Morelia.

En general, la preparación para la función que ejercen, la reciben a través de cartillas y documentos muy generales que proporciona la SEP, a través de los programas de primaria intensiva, secundaria abierta y alfabetización para adultos.

Programas para educación de adultos:

El más importante es el de Primaria Intensiva para Adultos. Sus objetivos son: 1- que el alumno alcance el autodidactismo mediante empleo de técnicas de estudio adecuadas. 2- que adquiera el bagaje cultural del nivel primario y el certificado de estudios correspondientes. 3- que se convierta en factor conciente, activo y eficaz del desarrollo nacional.

El Plan de estudios está integrado por cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, Español, Ciencias Naturales; con programas "lineales, estructurados por objetivos, presentados en unidades de aprendizaje, con libros especialmente diseñados para adultos y de distribución gratuita, editados por la SEP" (del manual de Estructura y Manejo del Material Auxiliar).

Allí mismo está indicado que se utilizan "formas de trabajo docente fundamentadas en los principios de la educación personalizada,-

que conducen hacia la realización social e individual del adulto: -- por ello se, recurre, preferentemente, al empleo combinado de técnicas para la conducción indirecta del aprendizaje y de la dinámica de grupos".

Pero, para ésta tarea, los maestros no han recibido, ni durante sus estudios, ni durante el ejercicio de su función como educadores de adultos, una preparación sobre estos aspectos.

7. LA CAPACITACION DOCENTE EN MEXICO:

Desde sus comienzos, las acciones en esta área, estuvieron encaminadas a la preparación de los maestros de escuelas primarias en zonas rurales.

En 1945 se creó, con tal propósito, el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio, el cual "recogía las experiencias de las escuelas normales y las misiones culturales". Se establecieron con este fin -- "cursos por correspondencia, apoyados en una "escuela oral"...(es decir) complementados con un curso oral intensivo, anual, con duración de seis semanas" (SEP, Instituto de Capacitación del Magisterio, p.-- 16.)

Además de unificar criterios pedagógicos, tenía como propósito fundamental atender la formación docente de los maestros no titulados.

Según opiniones vertidas en la revista RUTA de la Secretaría de Edu-

cación Pública en 1976 (actualmente no se edita):

El sistema educativo mexicano "...cuenta con una considerable experiencia en la formación de profesores y son numerosos sus centros, - en los que se imparten diferentes clases de enseñanza normal...cada año se inscriben miles de jóvenes, de hecho, más de los que el subsistema puede atender".

Sin embargo, hay ciertos síntomas que nos indican deficiencias fundamentales:

"...el entusiasmo inicial, desaparece al poco tiempo de ejercer la docencia y viene la deserción de muchos... Otros continúan, pero haciendo una práctica rutinaria del magisterio".

Para los niveles de enseñanza primaria y secundaria, existe la carrera de profesor normalista. Para la enseñanza superior no se ofrece ni se exige, en forma institucionalizada, una preparación docente. La formación impartida en las instituciones normalistas "...se aprecia un tanto anacrónica, rígida e inoperante, en algunos sentidos, - para las condiciones actuales y futuras de la educación...la formación superior aparece más actualizada, mejor orientada técnicamente y menos masificada".

Pero es, precisamente, el primer sistema de formación el que está institucionalizado.

Hasta ahora, la formación de recursos humanos ha estado vinculada a "...ciertas prácticas tradicionales como la calificación burocrática de méritos, los recursos intensivos de vacaciones, los programas

de emergencia, etc., y que no se refieren al esfuerzo efectivo por formar y actualizar docentes, sino que responde a un afán por acumular puntos canjeables por un ascenso" (Gago Huguet, p.94 y sig.)

Según datos más recientes, el Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, y el Director del Centro de Estudios Educativos dijeron en Uno más Uno (26 de agosto de 1978):

"El decaimiento en la calidad magisterial se debe a que los profesores no tienen alicientes económicos, ni apoyos metodológicos. -- También carecen de información adecuada y de programas de capacitación...La demanda educativa ha sido tan rápida que a veces no ha habido tiempo para ver las cosas en conjunto, para preparar a los maestros e investigadores o recabar los recursos financieros que se requieren para cubrir prioridades en la educación..."

(FRIAS SANTILLAN, p.3)

PARTE III: MARCO TEORICO.

8.- ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESARROLLO HISTORICO DE LA
EDUCACION EN LATINOAMERICA CON ESPECIAL REFERENCIA A MEXICO.

8.1 Introducción:

La educación latinoamericana muestra un notable grado de autonomía, tanto en sus orígenes como en su posterior desarrollo, con relación a las condiciones particulares de funcionamiento y, por ende, de demandas concretas del sistema de producción. Fuerza productiva y educación se relacionan en América Latina sólo en forma muy mediata, por las demás instancias de las formaciones sociales y, particularmente a través de la instancia de lo político.

"Este sistema institucional...puede no ajustarse a cierta concepción de "lo que debiera ser el país" (interpretación ideológica), pero corresponde en cambio,...a los intereses, tanto inmediatos como estratégicos, de sus clases dominantes...Los aparatos educativos de la región, aparecen particularmente ligados a las formas que adquirió el desarrollo político, es decir sus fundamentos se hallan antes que nada, en consideraciones de carácter ideológico y en acciones políticas concretas de clases o fracciones particulares de clases. De este modo, los Aparatos Educativos en América Latina apare-

recen en su forma más pura de aparatos ideológicos del Estado, es decir, de aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción de nivel superestructural, - más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas". (Vasconi, p. 176).

8.2.- Los comienzos:

El comienzo de ésta historia educativa podría ubicarse en el período de organización de los Estados Nacionales, en la segunda mitad del siglo XIX. "Los procesos de 'Organización Política Nacional' - (a partir de 1850, más o menos), de organización de los estados -- nacionales, convirtieron a los aparatos educativos en instrumentos capitales de 'integración nacional' y de lucha de la 'civilización' (europeización) contra la 'barbarie' (Vasconi, p.177).

Esto aparece evidente, sobre todo, en aquellos países en que (caso Chile, Uruguay y Argentina), la clase dominante, compuesta fundamentalmente por una oligarquía terrateniente y sectores burgueses-urbanos ligados al comercio de importación y exportación, sustentaban un claro proyecto de integración al sistema capitalista internacional en rápido desarrollo, a través del mercado internacional, hegemonizado, entonces por Inglaterra. Y fue necesario la ---

adopción del 'modelo' del Estado Liberal-Burgués para la consolidación de su dominación. Aunque en la práctica, el funcionamiento de ese modelo siguió siendo excluyente de la inmensa mayoría.

La extensión de la educación fue el instrumento clave, a nivel ideológico, de legitimación de la clase dominante.

En la práctica, los alcances de esta 'extensión' e 'integración' -- fueron dudosos. Sólo quedó reducido a sectores de la población, particularmente urbanos, manteniéndose la exclusión de los sectores mayoritarios de la población.

La causa de esta situación está muy bien explicitada por Mauro Marín: "...una característica es esencial al funcionamiento del capitalismo dependiente en América Latina, la superexplotación del trabajo. ..se trata de un modo de producción fundado exclusivamente en la mayor explotación del trabajador y no en el desarrollo de la capacidad productiva." (1973,p.38-39).

Y se trata de una constante del desarrollo capitalista latinoamericano, que tampoco modificó, esencialmente, el proceso de industrialización posterior.

La educación resulta siempre un arma de doble filo. "Es por eso que la burguesía terrateniente latinoamericana en este período, más --- allá de la prédica de sus ideólogos 'liberales' por la universalización de los servicios educativos, dificultaron, en la medida de sus fuerzas, esta extensión hacia los sectores rurales. Allí donde no - pudieron impedirla, trataron de que los aparatos educativos funcio-

naran de la manera más estrechamente ajustada a su carácter de Aparatos ideológicos del Estado 'oligárquico liberal'. Esto nos explica la particular configuración de los aparatos educativos en la región: 'liberal-burgueses' en sus estructuras, organización y contenidos, operaron-simultáneamente- de manera excluyente para amplios-sectores. Al hacerlo así, repitieron con la especificidad que les es propia, los caracteres globales de las formaciones sociales de la Región, pero, y por lo mismo, se convirtieron en un factor fundamental de la reproducción de estas". (Vasconi, p.183).

La característica esencial de los últimos años del siglo XIX es, no obstante, la de un 'crecimiento' de los sistemas educativos. Y es que se asiste a un proceso de diversificación de las formaciones sociales latinoamericanas, que se refleja en el crecimiento y multiplicación de las clases medias fundamentalmente urbanas. Este proceso lleva consigo la generación de nuevas actividades de una más amplia división del trabajo social, sean productivas o de distribución, vinculadas al crecimiento del mercado interno, como de administración y servicios. En las áreas rurales en cambio se mantiene la concentración de la propiedad y la rigidez que ofrece el sistema de la tenencia de la tierra imposibilita su desarrollo.

"Las 'capas medias' (los trabajadores asalariados no productivos).. viven su explotación, no en la producción sino, principalmente bajo la forma jurídica del salario, y enfrentan, también, las formas del desarrollo capitalista con su consecuencia en la concentración de los ingresos, aspirando a una 'redistribución' de los mismos ---

(redistribución operada en estos casos a través de los salarios).. Además, el destino de la pequeña propiedad en el desarrollo del capitalismo, la amenaza de su liquidación (y consecuente proletarianización de la clase) penden como amenaza permanente sobre los miembros de esta clase...Ambos componentes de las clases intermedias confluyen, así, en un síndrome ideológico 'democratizante' en el sentido de predicar un 'igualitarismo', de defender la 'igualdad de oportunidades' y, por lo tanto, el derecho de ascender en la escala social según sus méritos (individuales) ". (Vasconi, 187.)

Para éstos sectores adquiere una importancia capital el desarrollo de los sistemas educativos, considerados como mecanismos fundamentales para la democratización de la sociedad, y lograr, de esta manera, una movilización social ascendente. Los elementos ideológicos fundamentales fueron el 'laicismo', la 'gratuidad', la 'estatización'. La educación debe constituir un servicio público, asegurado por el Estado a todos por igual,. Se enfatiza el efecto nivelador de esta educación, que aspira a romper las barreras implantadas por la oligarquía.

Pero, si bien estas clases, una vez en el poder político, fueron capaces de sancionar una legislación que protegiera la pequeña propiedad y aún, los derechos sociales de los grupos políticamente -- más significativos que los acompañaban, nada pudieron hacer contra

la gran propiedad rural.

La oligarquía siguió en posesión del medio de producción fundamental en esta etapa: la tierra; y los sectores rurales, marginados de los beneficios de la 'democratización' pequeño-burguesa.

En México, antes de 1910, se mantienen los conceptos liberales de -- educación. La Revolución Mexicana, en cambio, trató de imprimir un - carácter popular y social a la educación. Sobre todo después del porfirismo, se crean escuelas de instrucción rudimentaria para los sectores indígenas. Pero la Constitución de 1917, confirma en sus artículos la trayectoria liberal de la legislación educativa en México. Sostiene la enseñanza libre; sin embargo, debe ser laica y gratuita - la que se imparta en los establecimientos oficiales. Hacia 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública y se inicia, recién, la educación formal en el medio rural.

8.3.- Primera mitad del siglo XX.

La crisis profunda del sistema capitalista internacional, producida - en 1929, marca un punto de ruptura en el sistema de división interna - cional del trabajo, al que están incorporados los países de latino - américa. Esta crisis condujo a una modificación del modelo tradicio - nal de desarrollo latinoamericano e implicó importantes transforma

ciones en la estructura de dominación en la región.

Las medidas proteccionistas contribuyeron a crear condiciones favorables para el desarrollo de una industria que, hasta esta etapa, - se venía desarrollando en forma precaria en el seno de la economía exportadora.

A esto debemos agregar el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones que se desarrolló, rápidamente, a través de las dé cadas de los 30 y los 40. Las grandes migraciones internas, contribuyeron por su parte a acelerar el proceso de urbanización que ya - se venía dando en las décadas anteriores.

Estos diversos procesos provocan una complejización de las socie--- dades latinoamericanas, que se expresó en el surgimiento y desarrollo de nuevas clases, capas y fracciones de clase, que dieron nacimiento a su vez a nuevas formas de expresión política e ideológica. Participan, en esta etapa, de modo preferente, las nuevas burgue--- sías urbano-industriales y el proletariado industrial.

"Un aspecto debe ser revelado: la hipertrofia del Aparato de Estado y el incremento de su autonomía". (Vasconi, 193).

Esto responde, tanto a requerimientos de orden económico como so--- ciales. El Estado, como nunca, debe pasar a cumplir activamente -- funciones específicas en relación a la producción, ya sea como pro tector o como productor directo de bienes o servicios. Al mismo --

tiempo la compleja estructura de las clases en el poder conducirá "...a la puesta en práctica de políticas que, a través de formas "bonapartistas", buscarán realizar los intereses estratégicos nacional-desarrollistas de las nuevas burguesías urbanas, sin contradecir radicalmente, los intereses inmediatos de otras clases o fracciones de clase". (Vasconi, 194).

La demanda de servicios educativos, en esta etapa, se modificó sustancialmente. Los nuevos requerimientos del proceso de industrialización fueron atendidos simplemente por algunos agregados a los aparatos educativos tradicionales; por ejemplo algunas escuelas técnicas-profesionales.

"Las 'demandas subjetivas', en cambio, crecieron de una manera notable, extendiendo sus límites más allá de la pequeña burguesía y las capas medias. Operaron en este proceso, factores objetivos -- generados por el proceso de urbanización...que condujo a la extensión de la convicción (ideológica) de la pequeña burguesía, de -- que los Aparatos Educativos constituyan el 'canal por excelencia' de movilidad social ascendente a sectores importantes del proletariado, y también subjetivos, resultado de la política 'populista' de los gobiernos de esta etapa". (Vasconi, p.195).

En el caso de México, la etapa cardenista (1930-1940) aprueba, en 1934, un nuevo texto para el artículo tercero de la Constitución.

En primer término reafirma el carácter laico y popular de la educación pública, y pretende dar, a ésta, un contenido socialista: ". . . identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado; - fortalecer los vínculos de solidaridad, y crear para México, de esta forma, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural" (Discurso de Apertura -- del Presidente Cárdenas en los Cursos de Orientación Socialista).- Se impulsa en esta etapa la educación rural, en el marco de un amplio programa de desarrollo. Esta se convirtió, en forma preponderante, en el principal vehículo de comunicación de la política oficial y en un centro de activismo social. La escuela rural tenía como función ayudar a organizar cooperativas de producción y de consumo.

Este intento de resaltar el trabajo comunitario fue abandonado en la práctica, hacia 1941.

Y, en 1946, se reforma el artículo tercero. La educación vuelve a surgir como instrumento clave de nacionalismo y cooperación internacional.

Se suprime toda referencia a la educación socialista y se hace especial hincapié en los contenidos fundamentales de la trayectoria educativa liberal de México: libertad, progreso, patriotismo, laicismo, convivencia humana.

En definitiva, hacia fines de la década de los cincuenta, pese a -

desarrollos, ampliaciones y reformas, el panorama educativo no difiere excesivamente de lo que fue su estructura tradicional en la Región.

8.4.- De 1950 hasta la actualidad.

A partir de la década de los cincuenta, se producen cambios en las condiciones de desarrollo de latinoamérica. Esta nueva etapa está signada, en el contexto internacional por una lucha por la hegemonía del sistema imperialista. La presencia, cada vez más fuerte - de E.U., se manifiesta, por un lado, en las cifras del comercio -- internacional y, por otro, en el monto de inversiones realizadas - en las economías locales. Por otra parte, el carácter de éstas inversiones (más que su monto) difiere notablemente de fases anteriores.

Esta nueva orientación tiende a lograr una cada vez mayor integración, de las economías nacionales, al ámbito de la economía internacional.

El flujo de capital hacia la periferia se orienta preferentemente hacia el sector industrial. Pero también la necesidad de crear mercado para su industria pesada, lleva los países centrales a impulsar, en los países periféricos, el proceso de industrialización.

A su vez, el desarrollo del capitalismo dependiente en estos paí--

ses (sobre todo en aquellos donde el proceso de industrialización alcanzara mayor desarrollo), generó, en esta etapa, condiciones que harán coincidir los intereses de clase de las burguesías nativas con los de las burguesías dominantes en el ámbito internacional.

En países como México, Argentina o Brasil, concluida la primera fase de industrialización sustitutiva, aparece como necesario para -- las burguesías nativas, plantearse el problema de encarar fases superiores en la producción industrial (bienes intermedios, industria pesada, etc.), lo cual implicaba el replanteo global del modelo de desarrollo hasta entonces sustentado.

Así comenzaron a orientar su gestión, hacia la aceptación de la --- oferta externa de capitales y tecnología: "...la burguesía indus -- trial latinoamericana evoluciona de la idea de un desarrollo autóno -- mo hacia una integración efectiva con los capitales imperiales y da lugar a un nuevo tipo de dependencia, mucho más radical que el que rigiera anteriormente. El mecanismo de la asociación de capitales -- es la forma que consagra esta integración, la cual no solamente des -- nacionaliza definitivamente la burguesía local, sino que, unida como va a la acentuación del ahorro de mano de obra que caracteriza -- al sector secundario latinoamericano (causada fundamentalmente por -- el tipo de tecnología que se incorpora), consolida la práctica abusiva de precios (que se fijan según el costo de producción de las -- empresas tecnológicamente más atrasadas) como medio de compensar la

reducción concomitante del mercado... El desarrollo capitalista integrado acrecienta, pues, el divorcio entre la burguesía y las masas populares, intensificando la superexplotación a que estas están sometidas y negándoles lo que representa su reivindicación más elemental: el derecho al trabajo". (Marini 1970, p.19).

"De esta manera se liquidan en Latinoamérica las condiciones objetivas que hicieron posibles los regímenes bonapartistas 'nacional populistas', y en su caída arrastran también, los regímenes, liberal-democráticos que habían intentado afirmarse en la postguerra y conduce a la implantación de dictaduras tecnocrático-militares". (Vasconi, p.19).

El desarrollismo 'cientificista tecnocrático' pasa a reemplazar como ideología oficial, al nacionalismo populista.

Todos estos procesos se reflejan de manera clara en los sistemas educativos. "El nuevo esquema de poder generado por las condiciones en que se procesará el desarrollo de estas formaciones sociales a partir de esta etapa, motivará nuevas intervenciones dirigidas ahora a la implantación del científicismo-tecnocrático" (Vasconi, 204). Sin embargo, no siempre estos procesos (por su complejidad tienen - su correspondencia exacta en el sistema educativo.)

El hecho más destacado de la década 1960-1970, en lo que respecta a la educación latinoamericana, lo constituye, sin duda, la extensión

de la matrícula. Según los datos de UNESCO (1971), la población total escolarizada en este período, fué de 24 millones, lo que significa un crecimiento global de 179.3% y una tasa anual acumulativa de 6.01%.

Estas cifras podrían hacernos suponer que tal incremento ha involucrado la incorporación, a los aparatos educativos, de sujetos pertenecientes a clases y sectores hasta ahora total o parcialmente marginados de ellos (sectores marginados suburbanos, campesinos, mujeres, etc.) y que, a través de la acción de los sistemas educativos se estaría contribuyendo a superar algunos de los aspectos más negativos del desarrollo capitalista dependiente: la marginalización.

Esto sucede cuando cometemos el error de considerar los contingentes totales. Pues, si analizamos las cifras en su distribución por edades o por zonas o por niveles, notamos una exclusión que resulta calificada.

Una de las diferencias más notables es la que se establece entre áreas urbanas y rurales; sin olvidar dos fenómenos directivos, particularmente intensos en América Latina: la repetición y la deserción.

A menudo se toman estos índices como indicadores del 'bajo rendimiento' de los sistemas educativos en América Latina. Y, por consi

guiente, como aspectos que habría que modificar para lograr una mayor 'eficiencia'.

Muy por el contrario, esas llamadas 'fallas' del sistema educativo son perfectamente funcionales al sistema sociopolítico, o bien que las características de las formaciones sociales latinoamericanas son propicias para el mantenimiento de grandes masas de analfabetos con niveles de educación insuficientes.

En cuanto a la enseñanza media, a pesar de que constituye un complejo muy heterogéneo e incluye aparatos institucionales con estructuras y finalidades diversas, sin embargo, es posible considerar este ciclo como una totalidad. En todos los casos el índice de crecimiento de la enseñanza media es muy importante.

Esta característica corresponde al modo de estructuración de las sociedades latinoamericanas. Por un lado, un amplio sector de la población con bajísimos niveles de instrucción (y, en general, de existencia); por otro, una clase dominante que, para hacer efectivo su proyecto y afirmar la legalidad de su dominación, necesita hacer constantes concesiones a los sectores de la pequeña burguesía y de la clase media, en general.

Así el crecimiento y desarrollo de este nivel de la enseñanza, como del superior, y su relación con el de la escuela primaria, se-

explica por el juego político entre las distintas clases que intervienen en la dinámica de estas formaciones sociales. Y responde a un doble requerimiento: para cubrir las funciones que la producción y reproducción del sistema sociopolítico requiere y como base política en general.

8.4.1.- LA POLÍTICA EDUCATIVA DE MÉXICO EN LOS ÚLTIMOS SEXENIOS.

Las necesidades crecientes de la educación en México, han hecho que la inversión pública en ese campo observe, en el último cuarto de siglo, un constante incremento. Y cada uno de los cuatro gobiernos sexenales de ese lapso han intentado su propia solución del problema educativo:

- La creación del Consejo Nacional Técnico de la Educación, con Ruiz Cortines.
- El Plan de Once Años, de López Mateos.
- La Reforma Educativa de, Gustavo Díaz Ordaz.
- La Reforma Educativa, de Luis Echeverría y la nueva Ley - Federal de Educación.

Sexenio 1952-1958 (Adolfo Ruiz Cortines)

No puede hablarse propiamente de una reforma educativa. Los programas de educación primaria vigentes desde 1945, permanecieron sin modificaciones sustanciales. Tres ideas rigieron la orientación educa-

cativa del sexenio: la mexicanidad, la insistencia en la formación cívica y moral y la contribución de la escuela a la consolidación de la familia.

La acción más relevante del sexenio fue la creación, en 1958, del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), que significó la aceptación del gobierno de la necesidad de planificar la educación. En general, la planeación económica y social del país "...se abocó al estudio y evaluación de los proyectos de inversión, según su importancia y según las necesidades del país" (De Pablo, p.28).

Sexenio 1959-1963 (Adolfo López Mateos.)

Durante esta administración se formuló lo que se conoce como Plan Nacional para el Mejoramiento y Extensión de la Educación Primaria, o Plan de Once Años. "El Plan parte, implícitamente, del principio de que...la generación de la oferta educativa...se cumple al ofrecer plazas escolares suficientes para incorporar a todos los alumnos que efectivamente se encuentran en las condiciones psicológicas, sociales, económicas y demográficas, que les permitan asistir normalmente a las escuelas" (CEE, Vol.VII, No.4, 1977, p.X).

Una de las consecuencias inmediatas del Plan consistió en una expansión acelerada de la educación primaria, la cual se concentró especialmente en las zonas urbanas del país. Esta expansión, a su-

vez, aumentó la demanda de enseñanza durante el sexenio siguiente, así como la demanda correspondiente a la educación superior durante 1970-1976.

Un paso importante, fue la implantación del texto único y gratuito.

Sexenio 1964-1970 (Gustavo Díaz Ordaz)

La política de planeamiento en esta etapa, tiende a "...centralizar las funciones de planeación más importantes" (DE PABLO, p.28).

Se intentó una nueva reforma educativa a través de la creación, en 1965, de una Comisión Nacional para el Planeamiento integral de la Educación. Durante tres años, técnicos del Banco de México trabajaron en la elaboración de un proyecto para estructurar todo el sistema educativo en relación con la fuente de trabajo. El informe -- que la Comisión entregó al Secretario de Educación Pública, Agustín Yañez, contenía, según el comentarista de la parte educativa -- de la revista Proceso. Pablo Latapí. "...sorprendentes aciertos en muchas de las medidas propuestas" (N°76, p.22). El CNTE aprobó finalmente el estudio, aunque oficialmente no se supo de su aprobación o rechazo por parte de la SEP.

Independientemente de los trabajos de esta Comisión, el gobierno -- enfocó su acción educativa hacia cuatro puntos:

- La adopción de los métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo", para la enseñanza media.

- El esfuerzo por unificar a esta última, en sus dos niveles.
- La organización del Sistema Nacional de Orientación Vocacional, complementado por el Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO)
- La telesecundaria y la radioprimaria.

Aunque las realizaciones educativas de este sexenio "distaron mucho de corresponder a las expectativas creadas" (Latapí, ídem), por primera vez se hizo una aguda crítica del estado de la educación nacional y se reconocieron públicamente sus deficiencias.

A posteriori de los conflictos de 1968, se consideró necesaria la realización de una reforma educativa "profunda". Hubo varias acciones en tal sentido, como la creación de numerosas comisiones y la celebración de encuentros, conferencias, congresos, etc. Pero no fueron suficientes.

Sexenio 1970-1976 (Luis Echeverría)

El nuevo intento de reforma educativa puso especial énfasis en diferenciarse de los intentos anteriores. Se creó una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa y una Subsecretaría de Planeación Educativa.

Sin embargo, no existió un plan integrado; más bien se fue elaborando y dando a conocer sobre la marcha. La reforma educativa intentó cambiar la filosofía educativa y se adoptaron ciertas medi-

das que quedaron sintetizadas en una nueva Ley Federal de Educación; entre otras cosas, incluyó los siguientes aspectos:

"-La aceptación de una filosofía educativa que asigna a la educación la función de actuar como agente del cambio social. Por esto se considera necesario que la educación promueva las condiciones sociales para una distribución equitativa de los bienes culturales y materiales, y que desarrolle las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa.

-La introducción de contenidos educativos que desarrollen la capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción; que propicien la visión de conjunto y fomenten la reflexión crítica.

-La adopción de métodos educativos que desarrollen la capacidad de los educandos para aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en grupo, para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores y padres de familia.

-La implantación de diversas formas de educación formal extraescolar (especialmente a través de sistemas abiertos) en todos los niveles educativos; así como el establecimiento de sistemas de acreditación de la educación obtenida fuera del sistema de educación regular" (Ley Federal de Educación, 1973).

-En 1976, aparece, además la Ley Federal de Educación Para Adultos.

Sexenio actual: 1976 (José López Portillo)

Hacia enero de este año se encarga a la SEP, la elaboración de un nuevo Plan Nacional de Educación. A partir del diagnóstico y evaluación de la situación del sistema educativo nacional y de las reformas y políticas educativas que se han implementado durante los últimos años, se emprendió el diseño de este Plan, que pretende garantizar la coherencia tanto entre los objetivos y los logros del sistema de educación, como entre la política educativa y las demás que inciden en el desarrollo económico y social del país.

"Los avances parciales que se han hecho hasta ahora permiten prever que el futuro Plan tendrá, principalmente, las características siguientes:

- La adopción del análisis de sistemas (como instrumento que permite examinar diversas relaciones existentes entre el sistema educativo y otros subsistemas sociales), con el fin de determinar la forma en que la política educativa tiene que ser complementada con otras que también inciden en el desarrollo económico y social, con el objeto de mejorar el grado en que el sistema educativo puede cumplir las funciones que se le han encomendado.

- El establecimiento de diversos sistemas que coordinen la oferta de educación extraescolar que se ofrece a las poblaciones marginadas, con otras medidas que contribuyen tanto a mejorar la-

absorción efectiva de esta educación por parte de los demandantes potenciales, como a superar la eficiencia externa de la misma.." (CEE, Vol.VII, No.4, 1977, p. XII.

El nuevo Plan conlleva los siguientes objetivos generales:

- a) Afirmer el carácter popular y democrático del sistema educativo.
- b) Estrechar su vinculación al proceso de desarrollo.
- c) Comprometer la acción de la sociedad en el esfuerzo educativo nacional, la difusión de la cultura y la capacitación para el trabajo.

Durante la Secretaría de Porfirio Muñoz Ledo, la elaboración de este Plan contenía dos proposiciones fundamentales:

- 1- La creación de la Universidad Pedagógica.
- 2- La implantación de la secundaria obligatoria.

Después de la renuncia de Muñoz Ledo a la SEP, el nuevo Secretario-Fernando Solana anunció que el plan de la secundaria obligatoria no ha sido desechado, pero "primero hay que acabar con el primer -- piso" (Excelsior, 24 - 2 - 78 p.6).

La implantación de la secundaria obligatoria puede contribuir a lo que se denomina (y se analiza en los puntos anteriores) una "exclu-

sión "cajificada", si no se atiende en primer término la demanda de aquellos sectores con bajísimos niveles de instrucción (obreros y campesinos); determinando, consecuentemente, una mayor marginación de estos sectores.

Por otra parte, la misma evolución apuntada en el desarrollo conceptual de la Educación de Adultos puede observarse en el Plan. En cuanto la implementación del mismo, supera la etapa de las "campañas" alfabetizadoras. Leer y escribir no son considerados como un fin en sí mismo. Por el contrario, se reconoce la necesidad de programas de cierta duración y bien articulados, de acuerdo a las necesidades básicas y específicas de los diversos grupos de adultos, haciendo hincapié en el acceso a la educación de los sectores más marginados.

Para atender a éste último aspecto, el sistema educativo sólo cuenta con una modalidad adecuada: los "cursos comunitarios", iniciados en el sexenio pasado.

La organización de Seguridad Social ha sido pionera en la creación de Centros Comunitarios en las ciudades. Estos cursos ofrecen actividades educativas de recreo, culturales y deportivas para toda la familia. Se dan conferencias, cursos vocacionales y técnicos, etc.- para adultos. Pocos miembros del personal de estos Centros son maes

tros de profesión, y, algunos son especialistas en trabajo social, que tratan de orientar las actividades educativas de los adultos.

Según lo expresado en Plan Nacional de Educación y en el Primer Informe Presidencial, se pretende que la educación contribuya a conseguir la igualdad de todos los mexicanos, "...dóándoles de mejores contenidos y apoyos para que, a cada anhelo de aprender, corresponda una posibilidad de hacer, y a cada quehacer, la habilitación de una destreza para crear. No basta -entonces- escolarizar, sino que es preciso educar, capacitar y promover". (CEE, Vol. VII, No.3, 1977, p.148").

Al decirse que la educación debe darse en la sociedad y que ésta ha de propiciarla en todo momento, está suponiendo la continuidad del proceso educativo a lo largo de toda la vida.

Este concepto de educación se contrapone, por un lado, a la idea de que ésta sólo pueda adquirirse en el sistema escolar o únicamente antes de que los ciudadanos se incorporen a la vida productiva.

Y, por otro lado, exige que los procesos educativos preparen y capaciten a los mexicanos para generar, mediante el trabajo sus propios satisfactores.

Una política educativa con estos objetivos, se propone estrategias tendientes a:

- democratizar el acceso al sistema educativo.
- mejorar el rendimiento educativo a través de algunas medidas, como por ejemplo mejorar la capacitación del magisterio.
- asegurar la vinculación de la educación con el mercado de trabajo.

8.5.- Hacia una propuesta de Educación no Formal en México:

Después de la época cardenista, todo intento de rebasar, en México, los límites de una educación escolarizada, reconoció fuertes limitaciones: "...poco a poco se le fue retirando el apoyo a los maestros rurales y, por otra parte, se fue obstaculizando y reprimiendo su trabajo conjunto con los campesinos, hasta llegar a la situación actual, en que los maestros difícilmente se integran a la problemática de las comunidades". (MATA GARCIA, p.7).

"...La develación del carácter de clase del Estado, de sus vinculaciones y concesiones al gran capital mexicano y extranjero, de su naturaleza represiva y negociadora, de su ideología mistificadora - que buscaba ocultar la lucha de clases interna con un nacionalismo-

inconsecuente, con una 'economía mixta' cada vez más útil al capital monopolístico, con un apoyo obrero y campesino cada vez más ilusorio, - en tanto no impedía ni la creciente penetración del imperialismo, ni uno de los procesos de desarrollo más inequitativos y desiguales de América Latina, ni la existencia de organizaciones oficiales para el encuadramiento popular, obrero, campesino; ni la ausencia de derechos políticos para los partidos revolucionarios, todo ello constituyó la crisis más profunda del estado mexicano desde los años treinta'' (González Casanova, p.284).

Debido a la demanda escolar creciente y a la imposibilidad estructural de satisfacer esta demanda en los países latinoamericanos y especialmente en México, se han intentado otras alternativas educacionales, como por ejemplo la educación no formal.

Si bien antes ya se practicaba, significa ahora, un intento nuevo en los educadores -tanto liberales como radicales- de aprovechar el potencial que pueda tener para el cambio social y el desarrollo socioeconómico.

Los motivos para establecer esta educación pueden resumirse en los siguientes:

- ampliar el sistema educativo
- cubrir las deficiencias de tipo educativo y social

- sanear las deficiencias de capacitación en el trabajo

Desde la óptica de las teorías funcionalistas, la educación no formal se ve, generalmente, con optimismo por las posibilidades que ofrece para integrar personas al sistema capitalista, a bajo costo, y con grandes rendimientos.

Desde la óptica de las teorías radicales, la educación no formal sería recomendable, en la perspectiva de una transformación total del sistema educativo en favor de la clase trabajadora, por la alteración radical de los nexos con las relaciones de producción.

Bajo ésta última perspectiva, la educación no formal se define como una capacitación social, orientada a la crítica de las relaciones sociales de la producción capitalista y de sus valores dominantes. -- Orientada, además, a la previsión de los conocimientos y técnicas indispensables para que el mexicano (el latinoamericano) pueda vivir con dignidad y ser 'sujeto' de la historia que le ha tocado vivir.

Pero, para determinar estos lineamientos, el punto de partida es -- que, en los países de economía capitalista dependiente, como México y el resto de Latinoamérica, educación y trabajo son los problemas que urge resolver, tanto para que subsista el sistema capitalista -- (propiedad privada de los medios de producción y apropiación de las

plusvalías), como por necesidad vital de los sectores populares. - Se trata por todos los medios, de asegurar, por un lado, las condiciones socioeconómicas existentes del sistema de producción y, por otro, de manejar las contradicciones que nacen del mismo proceso - de producción capitalista-dependiente.

La educación no formal es uno de los mecanismos usados por el sistema dominante, tanto para perpetuarlo, como para mediatizar las - contradicciones.

Por lo tanto, la validez de la tesis que se propone: educación no formal, no se justificará sólo por la exposición de los conceptos, sino por la práctica y el poder popular que resulte de una acción - en el lugar mismo de las contradicciones.

9. EL PROGRAMA 'EDUCACION PARA TODOS' EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO CONCEPTUAL DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

Desde su creación le preocupó a la UNESCO el problema del analfabetismo.

Al formular la doctrina de la Educación Fundamental, incorporó en - ella, enfatizandola, la alfabetización de adultos. Posteriormente, - la Educación Fundamental apareció como parte integral de una acción más amplia: el Desarrollo de la Comunidad; "...ocupa su lugar en--

tre otros servicios técnicos, y su papel es más reducido y especializado, operando en campos de actividad como la alfabetización de adultos, la organización de los servicios de biblioteca, de actividades teatrales y recreativas o de programas educativos por medio del cinematógrafo y la radio..." (Naciones Unidas, 1960).

Posteriormente se dejó de hablar de Educación Fundamental.

Sin embargo, todavía existen programas con esa denominación en algunos países. Precisamente, el Programa de Educación Para Todos, en México, señala, como una de sus acciones, la "Educación Fundamental de Adultos en sistemas escolares y abiertos" (distinta de la alfabetización de adultos). También se hace referencia a acciones de desarrollo de la comunidad y de capacitación para el trabajo.

Es conveniente, entonces, hacer un somero análisis del desarrollo conceptual de la Educación de Adultos para ver cómo, poco a poco, se ha ido avanzando en la superación de la dicotomía entre alfabetización y Educación de Adultos.

De una educación tradicional e intelectualista, se suceden varias etapas que van del reconocimiento de la educación de adultos como parte integrante del desarrollo económico, considerando la alfabetización como parte especial de la Educación de Adultos, el analfabetismo como aspecto del subdesarrollo, el subdesarrollo como causa -

determinante del analfabetismo; hasta llegar a la consolidación del término, para englobar todo el proceso de la formación integral del hombre, incorporado especialmente al campo laboral y dentro de la concepción de la Educación Permanente.

9.1.- ALFABETIZACION TRADICIONAL Y EDUCACION DE ADULTOS.

Se conocen antecedentes de acciones alfabetizadoras en América - Latina desde fines del siglo pasado. Pero recién a partir de la década del 40 se convierte en una preocupación común en los ---- países de la Región.

En la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos celebrada en Elsinor, Dinamarca, en 1949, se establece una diferencia entre alfabetización y educación de adultos. Y se concibe, a ésta última, como una enseñanza complementaria de tipo humanista, que no incluye la formación técnica o profesional y la enseñanza de la lectura y escritura:

"La educación de adultos tiene como objetivo proporcionar los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones -- económicas, sociales y políticas y, por sobre todo, permitirles -- participar armoniosamente en la vida de la comunidad...Muchas --

personas se hacen adultas sin lograr una formación completa para el ejercicio de la profesión que eligieron; otras no se adaptan a su profesión...De manera que la educación de adultos que pretenda ser funcional, tiene que desempeñar su parte en la solución de esos problemas, tanto más que para un gran número de adultos el deseo de mejorar su capacitación profesional y de ampliar sus conocimientos constituye acaso el motivo más fuerte que los impulsa a la búsqueda de una educación complementaria" (UNESCO 1949, en CREFAL, el porqué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.18).

9.2 .- EDUCACION FUNDAMENTAL.

La educación de adultos es concebida , en la segunda Conferencia Mundial de Educación de adultos en Montreal, Canadá (1960), no como complemento sino como parte integrante del desarrollo económico y general.

Se define a la educación fundamental como "el mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutaron de la ventaja de una buena instrucción escolar, a conocer los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a la que pertenecen. Esa educación es fundamental por-

que proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos, indispensable para alcanzar un nivel de vida adecuada" (CREFAL, Educ. Fundamental, p.14).

La preocupación de algunos países por el problema del analfabetismo -- dió origen a una vasta campaña a través del Programa Experimental -- Mundial de la UNESCO en materia de alfabetización funcional.

9.3.- DESARROLLO DE LA COMUNIDAD.

Con este nombre existen desde 1955, aproximadamente, numerosos programas en América Latina, de educación fundamental, de reforma agraria, de integración de comunidades indígenas, de desarrollo rural integral, etc.

La definición de Naciones Unidas, sin embargo, da las pautas para su conceptualización: "...es el proceso por el cual el propio pueblo -- participa en la planificación y en la realización de programas que -- destinan a elevar su nivel de vida. Eso implica la colaboración indispensable entre los gobiernos y el pueblo, para hacer eficaces esquemas de desarrollo, viables y equilibrados " (citado por Millan -- Yupanqui, p.7).

9.4.- ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL Y EDUCACIÓN FUNCIONAL DE ADULTOS.

A partir del Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán, Irán, en 1965, comienza a considerarse la alfabetización de adultos como "...elemento esencial del desarrollo general...estrechamente vinculada a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra" (UNESCO, Informe final, citado por CREFAL El por qué y el cómo de la Educación Funcional de Adultos en América Latina, p.18)

Aunque la educación general se plantea todavía separada de la educación técnica, se señala, en la Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe, realizado en Caracas en 1966, que la educación de adultos es un componente necesario de todo proyecto de desarrollo económico y social: "...allí donde la educación de adultos da mayores dividendos económicos, produce también mayores dividendos sociales" (CREFAL , El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina , p.22).

La Conferencia Regional sobre Educación de Adultos en América Latina realizada en Lima, Perú, en 1967, significa una apertura conceptual en cuanto considera que "para determinar los objetivos de la Educación de Adultos, en especial la alfabetización, es necesario-

considerar el analfabetismo como un aspecto del subdesarrollo. No se le puede aislar de las estructuras socioeconómicas por ser efecto y causa de esa realidad" (UNESCO/ALEDAD/CONF./3, en CREFAL, El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina - p.23).

La educación de adultos debe referirse al planeamiento general del desarrollo y especialmente, al sistema educativo a través de las actividades productivas; "Las experiencias de alfabetización demuestran claramente que esas acciones de formación deben apoyarse en una fuerte motivación que sólo el ejercicio de las tareas profesionales puede engendrar, y en una sólida estructuración del ámbito social, que encuentra un soporte privilegiado en la función de productor, que es entre todas las funciones, la más coactiva" (UNESCO/ALEDAD/CONF./3, en CREFAL, El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.24).

En sus recomendaciones metodológicas señala que: "Los métodos destinados a la educación básica de los adultos tendrán en cuenta los -- intereses psicológicos, sociales y económicos del trabajador y procurarán crear en ellos una conciencia crítica de la realidad" (UNESCO/ALEDAD/CONF./3, en CREFAL, El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.24)

En el Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional - en América Latina, realizado en Quito, Ecuador, en 1969, se señalaron algunos principios de la educación funcional de adultos.

Vincular la educación al proceso de desarrollo implica un doble -- compromiso. Por un lado, la identificación de los principales problemas de desarrollo que enfrentan; y, por otro, la definición de un esbozo de lo que debe ser tal proceso: "El esclarecimiento de -- estos dos aspectos permite delinear un marco apropiado de referencia para el análisis de las características y perspectivas de la - alfabetización^{es} funcional. La alfabetización funcional -señala- --- cuando contribuye en un proceso global e integrado de formación, a que el hombre conozca e interprete críticamente su realidad, ad--- quiera la capacitación necesaria para actuar sobre ella mediante - el trabajo y se incorpore de manera conciente y creadora a la vida de su comunidad; es funcional, además en la medida en que contribuye el proceso regional y nacional de desarrollo y a los planes con--- cretos a través de los cuales esto se expresa" (CREFAL. El Por qué y el Cómo de la Educación Funcional Para Adultos en América Latina p.25).

Estas características de la alfabetización funcional, cubren, en - consecuencia, varias áreas integradas:

- educación básica

- iniciación técnico-profesional
- formación para la participación de la vida local y nacional.

En cuanto a los métodos que se utilicen en la alfabetización funcional exige que sean activos y den posibilidades "para que el hombre - sea agente directo en la empresa de su propia educación" (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América - Latina, p.26).

La alfabetización funcional no puede consistir en 'mínimos cultura-- les indispensables', elegidos con cualquier criterio, ni puede ser - una réplica disminuida del sistema escolar destinado a los niños. -- "Debe ser hecha a la medida de las necesidades del adulto y de su me dio y prever la superación constante de estas hacia formas más com-- plejas y significativas de educación" (CREFAL. El Por qué y el Cómo- de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.26).

El analfabeta no cabe considerarlo como un hombre iletrado. Lo que - importa considerar son las causas que determinan su condición. Aun-- que no sepa leer y escribir, es portador de una conciencia y una ex- periencia de sí mismo y de su ambiente, que le permite vivir dentro- de los límites de su circunstancia.

La alfabetización funcional debe partir, entonces, de esta realidad-

y considerar, siempre, la coyuntura histórica, geográfica, política, social, cultural y económica que incide en la vida del analfabeta.

En el Segundo Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina, realizado en Lima, Perú, en 1970, se considera que la Educación de Adultos y, especialmente, la Alfabetización Funcional se constituye en factor dinamizador de una movilización popular en torno a acciones de contenido social, contexto que sólo se da, excepcionalmente, en América Latina.

"La Educación en cuanto conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades sólo responderá eficientemente a las exigencias del proceso de cambio en la medida en que sea capaz de adecuarse a la realidad social, cultural y económica, en cada momento y en cada lugar, es decir, en la medida en que resulte verdaderamente educación funcional" (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional Para Adultos en América Latina, p.27).

La ligazón de la Educación de Adultos al mundo laboral se expresa así: "Los sistemas de educación previos al trabajo, deben ser complementados con otros tipos de formación general y específicos en el trabajo y con variadas formas de promoción técnica, de capacitación cívica, social y política, lo que es particularmente importante para el escaso nivel educativo y el bajo nivel de calificación de la po-

blación económicamente activa en la región latinoamericana" (CREFAL El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional Para Adultos en América Latina, p.27).

La educación de Adultos es Funcional en tanto constituye un agente - de 'Incorporación' efectiva al proceso de desarrollo.

La adecuada formación del recurso humano para el desarrollo, rebasa el marco, tanto de la capacitación meramente instrumental o técnica como de aquella exclusivamente no instrumental, para centrarse en - un tipo de formación integral.

En el Primer Seminario Operacional Latinoamericano sobre Educación Funcional de Adultos, realizada en Colombia, en 1971, se consideró como prioridad la necesidad de encontrar una modalidad que respondiera en forma adecuada al trabajo de campo de una zona de desarrollo agrícola ello condujo a poner en práctica toda una estrategia y metodología general en relación con la alfabetización funcional, considerada como un factor coadyuvante del aumento de la productividad campesina y del pleno desarrollo del hombre.

En el Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos, realizado en Cuba, en 1972, la consolidación del término 'Educación Funcional' se expresa en los siguientes términos:

'Educación Funcional de Adultos es aquella que, basándose en la --

vinculación del hombre al trabajo (en su sentido más amplio) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integra los intereses del individuo y de la sociedad. Educación Funcional es, pues, aquella en que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura facilita el pleno desarrollo de la personalidad humana. De este modo contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, a la vez que le posibilita el disfrute irrestricto de su obra creadora" (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.29).

Así planteada, la Educación de Adultos debe partir de la definición cuidadosa de los objetivos más amplios y generales de la sociedad y los de la formación individual: para que el proceso constituya efectivamente un avance hacia la liberación del hombre y no se convierta en un factor de alineación.

Bajo éstos términos la Educación de Adultos no se enmarca limitativamente como alternativa única: "Más que una modalidad determinada, la educación funcional constituye una tendencia metodológica general, -- que procura adecuar mejor el proceso de formación del hombre según -- sus necesidades materiales y espirituales" (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional Para Adultos en América Latina, p.29).

En la tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, realizada en Tokio, en 1972, se considera que: "La educación debe - dejar de ser un proceso esencialmente formal para transformarse en un proceso funcional. La educación de adultos debe invadir la sociedad y fundirse con el trabajo, los momentos libres y las actividades cívicas..." (UNESCO, Informe Final, CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.30). Más que insistir en el desarrollo económico, debe apuntar, la alfabetización funcional, a despertar la conciencia social entre los -- adultos para que puedan llegar a ser agentes activos en el desarrollo social.

"La Educación de Adultos debe beneficiar, en primer término, a quienes están todavía privados de ella, es decir a los trabajadores de la ciudad y de campo; ...pero un aumento numérico no conduce a la - democratización, necesariamente... Las personas que se benefician - de la expansión de la enseñanza no obligatoria son, con gran fre--- cuencia, las ya privilegiadas; en cambio, aquellos adultos que más - necesitan la educación, han quedado marginados: son gentes olvidadas. Por consiguiente la principal tarea de la educación de adultos es -- buscar a esas gentes olvidadas y ponerse a su servicio" (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.31).

9.5 .- EDUCACION DE ADULTOS Y EDUCACION PERMANENTE.

La XIX Reunión de la UNESCO, realizada en Naibori en 1976, considera la educación de adultos en la perspectiva de la educación permanente, enfatizando "el derecho de toda persona a la educación y a una libre participación en la vida cultural, artística y científica". Aunque el término educación permanente ya se utilizaba en años anteriores, esta Reunión pone especial énfasis en su conceptualización y en su relación con la educación de adultos. Define la educación de adultos en los siguientes términos:

"La expresión 'educación de adultos' designa la totalidad de --- los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente"

Considera la educación de adultos como "un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente".

La educación permanente "designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

La educación de adultos se basa en numerosos principios. Entre ellos se señalan:

"Estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias, y asignando la más alta prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativo, dentro de una perspectiva de promoción colectiva" -- (CREFAL. Boletín Informativo, IV época No. 12, Abril, p.1.a 5).

10. - CONCEPTUALIZACIONES.

10.1. Introducción:

Toda acción educativa, propuesta a partir de las necesidades reales de cualquier comunidad en América Latina, se enfrenta al problema de la marginalidad.

La marginalidad no es un fenómeno aislado de un país, ni de una región, ni de una clase social, sino la consecuencia de un contexto social que la hace posible.

Es por ello necesario partir de algunas consideraciones respecto -- del problema de la marginalidad, ya que este enmarca la acción educativa que se propone el programa "Educación Para Todos".

Y luego, considerar la problemática que plantea la capacitación de educadores, en tanto estrategia de solución, en América Latina, para optimizar los resultados de toda acción educativa, especialmente, aquella dirigida a sectores marginados.

10.2. Consideraciones teóricas sobre el problema de la marginalidad.

Las discusiones sobre marginalidad acaban por involucrar, explícita o implícitamente, toda la problemática relativa a las causas del subdesarrollo, tales como las explicaciones basadas en el contraste entre factores externos e internos, o entre causas estructurales (sistemas y conflictos de clase, condiciones históricas y otras) y causas culturales y psicosociales (actitudes, valores, formas de comportamiento y, particularmente, el contraste entre modelos capitalistas, neocapitalistas o socialistas de desarrollo).

Todo ello tiende a ensanchar enormemente el ámbito de la discusión.

De ahí la carencia de un marco teórico sistemático adecuado y la mu_

tiplicidad de enfoques conceptuales.

En América Latina el término marginación, comenzó a usarse, principalmente, con referencia a características ecológicas urbanas, es decir, a los sectores de población segregados en áreas no incorporadas al sistema de servicios urbanos, en viviendas improvisadas y sobre terrenos ocupados ilegalmente.

De aquí, el término se extendió a las condiciones de trabajo y al nivel de vida de ese sector de población. Se consideró, entonces, su marginalidad, tanto en relación con el sistema económico-social de la producción, como con el sistema regulador del consumo en bienes y servicios.

Luego, se consideraron también otros aspectos esenciales, como la participación política, sindical, etc., y, en general, la ausencia o exclusión de la toma de decisiones en los distintos órdenes de la vida social.

La extensión del concepto del ámbito urbano al rural, se relaciona con otra acepción del término marginal, la que alude a la distinción entre centro y periferia, dentro del mismo estado nacional. En el caso de la marginalidad rural, todas sus formas aparecieron más pronunciadas y se les agregaron otras como la no pertenencia o la no participación a la economía monetaria y un total, o casi to-

tal exclusión, del mercado nacional. En síntesis, existen diversos enfoques, entre los cuales se dan diferencias cualitativas: la noción de marginalidad como mera exclusión, como inferioridad y la que percibe el fenómeno como resultado de la explotación de una clase por otra.

"Dentro de un enfoque multidimensional, si se considera la marginalidad como la falta de participación y a ésta como ejercicio de roles es claro que ningún individuo de una sociedad puede ejercer simultáneamente o en forma sucesiva, todos los roles posibles dentro de una sociedad. Una definición de marginalidad que no especifica, implícita o explícitamente, determinados criterios según los cuales pudiera medirse la falta, privación o exclusión de la participación, perdería todo sentido ...El supuesto común en toda definición de marginalidad, no es la falta de participación...en forma indeterminada, sino la falta de participación en aquellas esferas que se consideran deberían hallarse incluidas dentro del radio de acción y de acceso del individuo o grupo" (GERMANI, p.13).

El análisis causal considera cinco grandes factores causales básicos de la marginalidad:

de orden económico social

de orden político social

de orden cultural

de orden psico-social

de orden demográfico

La peculiaridad de la marginalidad en América Latina, resultaría, en tonces de la combinación de varios factores. Esto en un sentido muy general.

En un sentido más concreto, la condición de marginalidad y el proceso de marginalización están dados por las características muy peculia res que puede asumir en cada sociedad, la particular inserción de los diferentes estratos de la clase trabajadora en la estructura productiva. Así "La condición de marginalidad es una forma particular de pertenencia a la clase trabajadora, caracterizada por una participación segmentaria e inestable en el mercado del trabajo y, consecuentemente, en la estructura ocupacional" (Chaparro y otros, p.13).

Esta definición tampoco hace referencia a una exclusión de la participación o a una situación de no pertenencia de las clases fundamentales de la sociedad. La marginalidad es un tipo particular de pertenencia, cuyo rasgo distintivo es la inserción en ocupaciones de las categorías más bajas de la estructura productiva (sector agrario, -- extractivo, industria manufacturera y de servicios). Los sectores -- marginados constituyen así, una masa de trabajadores disponible para estas categorías ocupacionales.

Esta particular inserción en el mercado de trabajo se refiere, especialmente, a la condición de marginalidad de un amplio sector de la clase trabajadora de las áreas metropolitanas latinoamericanas dedicadas a la rama de la industria manufacturera de baja productividad ("ramas vegetativas").

En el concepto de marginalidad urbana, se reconocen tres ejes históricos de determinación: "el proceso de industrialización, el -- proceso de urbanización, la estructura de tenencia de la tierra"- (Chaparro, p.2).

Uno de los rasgos comunes más notables de las economías latinoamericanas es la magnitud desproporcionada del sector terciario, con respecto a las actividades directamente productivas. Esto se relaciona con el hecho de que el impacto del proceso de urbanización- (con las características de "migración del campo a la ciudad"), no tiene un correlato equivalente en la industrialización. Por el -- contrario grandes contingentes de mano de obra provenientes de -- las áreas rurales, tienen como única posibilidad de inserción en el mercado de trabajo, la incorporación al área de servicios (servicio doméstico, comercio ambulante, etc.).

Algunos autores suelen hablar, en términos muy generales de "superpoblación" en el siguiente sentido: "Los límites de una población que puede considerarse adecuada dependen de la elasticidad de la forma de producción determinada...(estos) fijan, a la vez, los de la superpoblación, ya que la base que los determina es la misma...el excedente de población es siempre relativo, pero no a los medios de subsistencia en general sino al modo vigente para su producción; es, entonces, únicamente un excedente para tal nivel de desarrollo, o sea que no se trata de un hecho uniforme si-

no de una relación histórica... y las condiciones de producción dominantes deciden tanto el carácter como los efectos de la superpoblación" (Núm.p.14).

Los principios generales guían el análisis teórico de los movimientos de población propios de cada modo de producción. Pero es sólo - el estudio de la estructura particular de éste, lo que permite detectar, las consecuencias que tiene para él, la eventual aparición de una superpoblación relativa. Y se denomina "masa marginal" a esa parte "funcional" o "disfuncional" de la superpoblación relativa.

Sin embargo el término "disfuncional", no explica el proceso de marginación que sufre una parte cada vez mayor de la población latinoamericana. Ello hace suponer que la existencia de una población marginal no es "disfuncional", sino "funcional", al sistema de producción en los países de la Región. En este sentido, cabe establecer -- una diferencia entre los términos marginalidad y proceso de marginación. Se entiende por marginalidad "una situación caracterizada -- por la participación en actividades económicas no relevantes al funcionamiento del sistema" y por marginalización "un proceso que, - en términos globales, verificará la ampliación de la participación relativa de los marginalizados, sobre el global de la fuerza de -- trabajo, el progresivo ensanchamiento del "gap" entre los niveles de participación, en el consumo y en la producción, de los (sectores)- integrados en relación con los marginalizados, siendo que los margi

nalizados permanecen en situación constante y, finalmente, la progresiva disminución de la movilidad entre las situaciones de marginalidad y las situaciones de integración" (LESSA, en FESIED, P.3).

En este sentido, la situación latinoamericana no es de marginalidad sino de marginalización. Ello implica que tal situación no es una "disfunción", sino que es racional en el contexto de la evolución y del funcionamiento de los sistemas capitalistas dependientes" --- (Lessa, en FESIED, p.4).

La marginalización "por no absorción", que caracteriza en latinoamérica a la etapa de sustitución de importaciones, se manifiesta como una "...diferencia entre el crecimiento vegetativo de la mano de obra y aquella que es absorbida en el sector industria...Cuanto más adelantado está el proceso de industrialización por sustitución de importaciones, mayor es la dependencia tecnológica financiera y, al mismo tiempo, mayor es el carácter ahorrador de mano de obra de esta tecnología...o mejor dicho cada vez menor generación de empleo ... Y la estructura de distribución del ingreso se torna progresivamente más regresiva... (en tanto) prevalece una apropiación cerrada de estos beneficios de la productividad, básicamente por las empresas emplazadas en el sector industria y, secundariamente, por los trabajadores del mismo sector, que configuran dentro del total de la población un segmento muy reducido de ella" (Lessa, en FESIED p. 6 a 8).

Una vez agotado el proceso de sustitución de importaciones, la formación capitalista dependiente "pasa a vivir el problema de cómo invertir, de cómo utilizar, de cómo aplicar una sobre oferta de ahorro...(este proceso se denomina) marginalización por desarraigo o - por rechazo" (Lessa, en FESIED, p.9).

En el sector agrícola, igualmente, el proceso de producción tiende, en un comienzo, a elevar la productividad del trabajo, sin elevar - la productividad física de la tierra, "con lo que se da una expulsión de la mano de obra del campo y empieza a surgir un sector capitalístico dentro del propio campo" (Lessa, en Fesied, p.11).

10.3.- EDUCACION DESARROLLO Y PARTICIPACION.

"Uno de los mitos de aceptación más generalizada es aquel que adscribe a la educación, en general, la virtud de constituir el camino más seguro para salir del subdesarrollo" (Jiménez Veiga en CREFAL, Educación y Adultos, p.32).

En un sentido muy amplio, podemos encontrar esta idea, subyacente en la mayoría de las concepciones educativas actuales, en una línea que va desde las posturas netamente "desarrollistas", hasta las que sustentan un antieconomismo en la educación.

En el primer caso, ya sea como necesidad de canalización de los conflictos sociales en América Latina o para superar los obstáculos de-

toda índole que impiden el desarrollo de estas sociedades, se considera a la educación como "agente activo del desarrollo" en la medida que significa un aporte en la productividad del trabajo.

Sin embargo en esta concepción tiende a confundirse "trabajo" con -- "fuerza de trabajo", el "capital físico" (o medios de producción) y el "capital humano" (o fuerza de trabajo):

"Los medios de producción no pueden añadir al producto más valor que el que ellos mismos confieren, independientemente del proceso de trabajo al que sirven; es decir, su valor reaparece en el valor del producto pero no se reproduce. Por el contrario, la fuerza de trabajo no sólo reproduce su valor sino que crea un valor adicional, plusvalía. Este plus valor, se lo ha de concebir como trabajo excedente materializado pura y simplemente" (Finkel, en Labarca y otros, p.27).

La educación materializada en la fuerza de trabajo implica los conocimientos necesarios para la utilización de las fuerzas productivas. "Lo que la educación realmente hace es aumentar la productividad de la fuerza de trabajo, productividad de la que el obrero no disfruta y acrecienta, en cambio, el dominio del capital" (Finkel, en Labarca y otros, p. 237).

"Los medios de producción, por muy avanzados que sean, no agregan valor al producto, sólo lo conservan; pero aún para conservar este valor es necesario el trabajo vivo..." (Finkel, en Labarca y otros ---

p.288). Aunque aumente el salario (lo cual no sucede necesariamente), disminuye el valor de la fuerza de trabajo:

"no interesa si la educación contribuye a aumentar el salario...lo que importa en términos de un análisis científico es si contribuye al aumento de la explotación" (Finkel, en Labarca y otros, p.288).

Ello incide fundamentalmente, en la persistencia de las condiciones que hacen posible la marginalidad, en tanto el pleno empleo es incompatible con el desarrollo capitalista: "se crea un excedente de población obrera en relación a las necesidades medias de explotación del capital, un ejército industrial de reserva, que es un contingente disponible que pertenece al capital de modo tan absoluto como si lo mantuviese a sus expensas y en forma totalmente independiente -- del crecimiento real de la población" (Marx, 535).

Desde otro enfoque, en el cual subyace un antieconomismo, se considera, igualmente, que la educación constituye un aporte valiosísimo en la solución del problema de la marginalidad.

En esta línea de interpretación ha ejercido gran influencia el pensamiento de Paulo Freire.

Sin desconocer la importancia del aspecto económico, tiende a considerarse el desarrollo como un proceso integral, cualitativo a la vez que cuantitativo. Implica aumento y distribución "igualdad de oportunidades para todos en cuanto se refiere a trabajo, consumo, educación, salud, diversiones, vivienda...etc." (MILLAN YUPANQUI.- p.2).

"No hay duda que sería una ingenuidad quitar importancia al esfuerzo de la producción. Pero lo que no podríamos olvidar...es que la producción...no existe por sí sola. Resulta de las relaciones hombre-naturaleza que se prolongan en relación hombre-espacio histórico-cultural..." (Freire p/55).

Las bases materiales de un sistema de producción, no existen sino a través de la conciencia de los hombres: "...las cosas entran en el tiempo a través de los hombres, reciben de ellos un significado-significante. Las cosas no se comunican, no cuentan con historia" ---- (Freire, p.55).

Existen razones de orden "histórico-sociológico", cultural y estructural", que constituyen la conciencia del hombre como "conciencia -- oprimida" (Freire, p.53).

El "diálogo" aparece, entonces, como la respuesta necesaria para la superación de esta situación. "Sea como fuere, con más o menos dificultades, no será con el antidiálogo que romperemos el silencio,... sino con el diálogo, problematizando...el silencio y sus causas.... Lo que ^{se} pretende con el diálogo,...sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento experiencial, es la -- problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla...El diálogo y la problematización...concientizan" (Freire, P. 57 a 61).

La educación, en tanto que diálogo, es concientización.

Pero, cabe preguntarse, en forma realista, si solamente la educación, así entendida, puede contribuir (tan sólo) a superar el desempleo, las deficientes condiciones de abastecimiento, el alto costo de los alimentos, los bajos salarios y otros numerosos aspectos que son determinantes en la condición de marginalidad.

La educación no puede ser entendida, solamente, como proceso de "concientización". En este sentido no se tendría otra conciencia más que de las necesidades insatisfechas. El proceso de concientización ocurre entre sujetos. La educación se convierte, entonces, en respuesta ideológica (y no política) y depende, fundamentalmente, de la actitud del educador.

Es necesario introducir otros aspectos conceptuales para considerar que la educación puede contribuir, en el desarrollo integral, a superar la situación de marginalidad.

Experiencia dialógica podemos entenderla como experiencia (Freire-p.53). de participación. Pero participación, en tanto que significa tomar parte en el proceso de toma de decisiones, no se limita al ámbito de la conciencia; tiene implicancias de orden político, social, económico, etc. "El proceso de participación es un proceso de lucha por el poder, ...que tiende a permear las diversas estructuras políticas, económicas, culturales, etc."

Aunque "tratándose de la incorporación de las masas a la toma de decisiones, la práctica y la experiencia tienen un papel preponderante que cumplir" (Panorama Económico, p.4), ello quiere decir -- que la conciencia, la voluntad y la madurez no son suficientes. Suele considerarse a la participación como un valor en sí mismo. "La participación sería una forma de desarrollo humano, porque exige mayor responsabilidad de los individuos, les da un mayor conocimiento, les enriquece su experiencia humana" (Panorama Económico, p.4). También suele hablarse, en iguales términos, como un "derecho" inalienable del hombre" (CREFAL, Seminario de Metodología Participativa)..

En estrecha relación con la educación, ello supone que los beneficios de la misma son resultado de decisiones voluntaristas. El punto de partida de este enfoque es "la conciencia individual del sujeto" y supone que "el beneficio social de la educación se puede derivar de los objetivos del individuo aislado" (Finkel, p.283). Las ideas de igualdad y libertad están en la base de esta concepción.

Se supone que "todos...son igualmente libres para tomar decisiones educacionales en virtud de que todos poseen las mismas capacidades y oportunidades.."(Finkel, p.284).

Únicamente puede hablarse del hombre aislado o individual, cuando se hace abstracción de las condiciones sociales que configuran su existencia.

Una educación que no pretende ser subjetivista ni voluntarista, -- sino basarse en la objetividad de las leyes del desarrollo social, debe "...estudiar cuáles son las condiciones capitalistas de producción y apropiación del conocimiento...transitar el difícil camino que conduce a la ruptura con la existencia capitalista." - (Finkel, p.299).

10.4.- Demanda Social, Necesidades básicas y Planificación Participativa:

La mayor atención a los grupos marginados en las últimas décadas-- responde a un criterio que, en lugar de poner énfasis en la producción económica, refuerza la idea de la educación como "consumo". Consecuentemente, considera que la educación debe responder a la "demanda social" y brindar igualdad de oportunidades a todos los sectores con un criterio "distribucionista".

Ello implica atender la demanda social real y potencial, es decir, ampliación de la matrícula educativa y, sobre todo, la posibilidad de incluir a todos los grupos marginados.

Sin embargo, subyacente una sociedad de clases, satisfacer la demanda social, implica un aumento de la fuerza de trabajo y del valor imprescindible para su conservación; esto es, aumentar y conservar "los medios de vida necesarios para asegurar la subsistencia y la capacidad de trabajo" (Finkel, en Labarca, p.280.)

"Es equivocado, en general, tomar como esencial la llamada distribución y hacer hincapié en ella como si fuera lo más importante... la distribución de los medios de consumo es, en todo momento, un corolario de la distribución de las condiciones de producción y ésta es una característica del modo mismo de producción..." (Marx-Engels p.17).

En el desarrollo histórico de la producción capitalista, en consecuencia, la educación implica una profundización de los conocimientos necesarios para atender al trabajo y conlleva una parcialización de las capacidades potenciales del hombre, en tanto se "pierde cada vez más, la posibilidad de comprender el proceso global (de la producción)..." (Finkel en Labarca, p.289). Además, como se vió -- anteriormente, ello no contribuye a la superación de las condiciones de marginalidad en tanto, en la base de ese desarrollo existe la necesidad de población excedente para disminuir el valor de la fuerza de trabajo.

Por otra parte, además de esa contradicción evidente que significa atender la demanda social; puede señalarse otra observación:

"Una racionalización de los servicios educativos de manera tal de hacer coincidir la demanda y la oferta, tanto cualitativa como cuantitativamente, implicaría crear tensiones sociales que el sistema no podría resistir. Así, sería impensable reducir el volumen excedente de mano de obra escolarizada, sin encontrar una resistencia conflictiva" (Labarca, p.252).

El propósito de atender a las necesidades de los grupos marginados, conduce, desde otro enfoque a la necesidad de determinar las necesidades básicas de aquellos que carecen de "Los instrumentos cognocitivos y actitudinales para mejorar su condición de vida" (UNESCO-UNICEF, CEC, p.3).

"El volumen de las llamadas necesidades naturales, así como el modo de satisfacerlas, son de hecho un producto histórico..." (Marx, p. 124).

Otros autores señalan que la atención a las necesidades básicas determina los elementos de la calidad de vida y no pueden determinarse sino "por y con las necesidades de los otros" (Car Hill, p.8).

Se consideran como necesidades básicas:

- La salud ("sin un mínimo de salud no se puede sobrevivir biológicamente").
- La educación ("sin aprendizaje no hay existencia humana real").
- El trabajo ("...el hombre o la mujer se definen por lo que hacen ...luego la esencia natural de una persona depende de su trabajo y de la calidad de vida de trabajo...").
- "La capacidad recreativa" ("...la manera en que...ocupan su tiempo libre es básico para la definición de su existencia...").
- La situación económica personal ("...una seguridad económica y ingreso son prerequisite para la satisfacción de necesidades materiales...").

- El ambiente físico (en tanto implica "protección física...").
- Las relaciones sociales (en tanto "...definen nuestra personalidad...").
- "La seguridad personal y la administración correcta de la justicia" (implica la necesidad de) "...protección mutua, tanto entre sí mismos como por parte del Estado..." (Car Hill, p.8y9).

En términos muy generales, estas son necesidades básicas del hombre. Sin embargo, se decía anteriormente que tales necesidades son un producto histórico, al igual que el modo de satisfacerlas. Ello quiere decir que existe, necesariamente, una jerarquía ideológica entre estos elementos dada por las relaciones histórico--sociales de una sociedad.

El mismo autor agrega otra necesidad básica:

- "La organización social dominante permite todas las otras formas de actividad (o de existencia definida socialmente -). Luego, el tipo de la desigualdad y de la participación social es también básico" (Car Hill, p.9).

La UNESCO define como necesidades educativas básicas:

"...el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades actitudes y valores que capacitan al individuo y a los grupos para enfrentar los problemas básicos de su vida... Estos problemas son: de alimento

tación, salud, información, vivienda, participación en la vida política y social, producción y comercialización, recreación, educación de los hijos...Con esa capacitación, esos individuos tratan no sólo de adaptarse a un molde social, sino también de desarrollar en sí la capacidad de analizar y transformar las situaciones socioeconómicas de su existencia" (UNESCO, UNICEF, CEC, p.233).

Coombs, igualmente, considera como necesidades educativas, ciertas actitudes, conocimientos y habilidades, detallados más específicamente que en la definición anterior:

Las "actitudes positivas" se refieren a la "cooperación" con los miembros de la comunidad, con la familia, en el trabajo y en desarrollo de la sociedad en general.

Los "conocimientos y habilidades funcionales" se refieren a la lectura, escritura y cálculo, en su aplicación a la vida diaria y al trabajo. Implica por lo tanto, la lectura de diarios, revistas, boletines agrícolas, cartas a instituciones y centros de información, cálculos relacionados con la agricultura, ganadería, rentas, gastos, etc. Igualmente, planificación familiar, salud, atención de los hijos, financiamiento de la familia, mantenimiento del hogar, cuidado de los enfermos, etc.

Junto a un conocimiento técnico-profesional, incluye los conocimientos y habilidades comunes de cualquier trabajo.

De esos conocimientos y habilidades funcionales se desprende tam-

bién una "visión científica y una comprensión elemental de los procesos de la naturaleza". Finalmente, incluye también, "conocimientos y habilidades funcionales para una participación cívica...en la comunidad, comprendiendo algún conocimiento de la historia nacional y local, comprensión del funcionamiento de la sociedad, los servicios gubernamentales y sociales, de los derechos y deberes del ciudadano, principios, objetivos y manera de funcionar de las actividades cooperativas...etc." (Coombs, p,14).

Quizás convenga señalar que en esta definición no se enfatiza, como en la anterior, el hecho de que, con tal, capacitación, los individuos "tratan no sólo de adaptarse a un molde social sino también de desarrollar en sí la capacidad de analizar y transformar las situaciones socioeconómicas de su existencia". Pero ello no contribuye - sino a poner de manifiesto la dimensión ideológica de tales necesidades.

El propósito de determinar estas necesidades en una comunidad dada, y, sobre todo, la manera de satisfacerlas conduce implícitamente al hecho de que es la comunidad misma la que puede ofrecer la respuesta.

De esta afirmación se desprenden dos observaciones: por un lado, si el atender a la "demanda social" tiene como objetivo brindar "igualdad de oportunidades" educativas, atender las necesidades básicas - de la comunidad implica, más que una "democratización" de las oport-

tunidades, una democratización de las decisiones.

Por otro lado, si es la comunidad la que decide ello evita el "subjetivismo" que presenta una centralización de la toma de decisiones. Tal "subjetivismo" tiene como fundamento una división entre trabajo manual y trabajo intelectual.

"La separación entre trabajo intelectual y manual...es, desde un -- punto de vista político, una tecnología opresiva, en el sentido de -- que deja en manos de la minoría que ha llegado a los niveles más -- elevados del sistema...toda decisión...reduciendo el trabajo obrero a un simple trabajo manual de educación. Impide así, toda colabora -- ción entre trabajadores manuales e intelectuales y la posibilidad -- de sacar partido de la experiencia práctica (léase conocimiento --- real)... La centralización de la toma de decisiones en materia de -- planificación...comporta el grave inconveniente del subjetivismo y -- la arbitrariedad, dado que la elaboración del plan...así como su -- aplicación exigen una serie de conocimientos que los técnicos no -- pueden tener" (Labarca, p.259).

Adviértase que tal "subjetivismo" no se refiere a la conciencia de -- un sujeto, sino que comporta una dimensión ideológica y una respues -- ta política.

Los fundamentos de una toma de decisiones descentralizada y, por -- consiguiente de una planificación participativa, los encontramos en los siguientes términos:

"- cualquier grupo o comunidad tiene potencialidades para encargarse de su desarrollo, definir sus problemas y necesidades y ponerlos dentro de un contexto más amplio de la sociedad" (UNESCO - UNICEF, CEC, p.15).

La determinación de las necesidades educativas básicas, así como de la estrategia educativa adecuada, implica, entonces todo un proceso participativo de la comunidad, tanto en la reunión de los datos cuantitativos como cualitativos, puesto que "cualquier intervención...buscando el desarrollo de un medio...tiene que suscitar la participación activa de la población en el proceso mismo de la intervención" (UNESCO, UNICEF, CEC, p.15).

La participación del planificador así como la de los miembros de la comunidad, se concibe en los términos de "una confrontación crítica y constructiva...en un proceso de información y discusión ...formativa y de acción...en tanto implica una modificación de la realidad en la que interviene" (UNESCO, UNICEF, CEC, p. 3 a 10).

Se modifica sustancialmente la función de la planificación. En lugar de transformarse en un "auxiliar" de las instancias superiores de decisión y reforzar, mediante su acción, la posición de fuerza del sistema, "...El principal objetivo de los planificadores o de los órganos de planificación es desbloquear la función de planificación en todas las partes del sistema" (KJELL,p.17).

Dentro de este contexto se entiende por planificación:

"...El proceso de la preparación de un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigido hacia el logro de objetivos con medios óptimos". (DROR, A general model of planing, en DE SCHU--
TTER, 1977. p.2).

10.5.- Educación no Formal.

10.5.1. EDUCACION NO FORMAL Y EDUCACION PERMANENTE.

"La educación es por esencia concreta. Puede ser concebida a prio-
ri, pero lo que la define es su realización objetiva, concreta. -
Esta realización depende de las situaciones históricas objetivas,
de las fuerzas sociales presentes, de su conflicto, de los intere-
ses en causa, de la extensión de las masas privadas de conocimien-
tos, etc. Por eso toda discusión abstracta sobre educación es inú-
til y perjudicial, involucrando una estratagema de la conciencia-
dominante para justificarse y dejar cumplir sus deberes...para --
con el pueblo" (en SEDECOS, p.34).

Tomando en cuenta esta advertencia, toda definición de Educación-
Permanente importa la exigencia de su ubicación histórico-social.
En este sentido, cuando Lengrand dice: "Entendemos por Educación-
Permanente un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones-
muy específicas, la educación en la plenitud de su concepción, --

con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la --
 continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros
 momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación
 íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesi-
 vas" (Lengrand, p.26), debe entenderse que un concepto tan amplio
 sólo puede ser concebido a priori.

O cuando Faure señala que "proponemos la educación permanente co-
 mo idea rectora de las políticas educativas en los años futuros.
 Y esto tanto para los países desarrollados como para los países-
 en vías de desarrollo" (Faure, p.265), se trata indudablemente -
 de un "principio". (Faure, 265).

Si, como dice Faure, no es un sistema, no es un sector educativo,
 no es una parte sino el "todo", solamente su inserción en el sis-
 tema social, su determinación histórica, pueden darle "contenido".
 Así enunciada, la Educación Permanente, supone que la continuidad
 y permanencia del hecho educativo no tiene dimensión histórica: -
 es tan antigua como la humanidad misma.

Si bien ello es indiscutible, no en todos los tiempos ni en todos
 los lugares se ha insistido, como ahora, en la Educación Permanen-
 te.

En última instancia, la diferencia entre ambas afirmaciones impor-
 ta una discusión netamente ideológica, Por un lado, una concep-
 ción ahistórica de la Educación Permanente. Por otro, su surgi-
 miento depende de ciertas circunstancias histórico=sociales.

Ambas afirmaciones involucran consecuencias muy dispares. La primera, permite suponer que la educación es un fin en sí misma, donde lo que importa es el hecho educativo en sí. Las circunstancias que lo rodean, en un lugar y un momento determinado, son accidentales; y -- permiten, en mayor o menor medida, la "concreción" de ese principio. Su carácter "ideal", por otra parte, lo convierte en "rector". Ello -- hace suponer que existe una esencia humana, cuya realización es un -- imperativo categórico bajo cualquier circunstancia.

La otra afirmación, por el contrario, no puede dejar de desconocer -- las bases materiales, en las cuales se forma un concepto:

"...Las formas de conciencia no resisten...su apariencia de independencia. Son el producto de relaciones de producción concretas. No -- constituyen un proceso independiente de especulaciones intelectuales, de la creación intelectual o de la crítica, sino un reflejo de los -- cambios que se producen en la base material de la vida humana. Los -- productos ideológicos no tienen historia, ni desarrollo. Los hombres, al desarrollar por medio del trabajo su producción material cambian -- de este modo las formas de pensar y producen distintos tipos de ideología" (Marx-Engels, Werke, vol. 3, p.18 en Suchodolski, p.18).

La conciencia considerada como algo independiente de la realidad objetiva, no constituye sino, los pensamientos predominantes de una -- época: "...la clase que tiene a su disposición los medios para la -- producción material, dispone con ello al mismo tiempo, de los medios

de la producción intelectual...Los pensamientos predominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales predominantes, compendiadas en pensamientos" (Marx-Engels, - Werke, vol. 3, p.46 en Suchodolski, p.22).

Solamente en este sentido podría entenderse que la Educación --- Permanente sea una "idea rectora" (consecuentemente, tanto para los países desarrollados como en vías de desarrollo').

La educación, así entendida, está encaminada solamente a modificar contenidos de conciencia.

Sin embargo, desde un punto de vista contrario, la educación está vinculada a la transformación de las reales condiciones de vida.- Dicha transformación constituye la base del cambio en la conciencia. En este mismo sentido, la educación no puede ser un fin en sí misma.

Esta segunda afirmación no pretende negar el valor de la educación. Pero si lleva a rechazar el papel ilimitado de la misma, en el impulso de las transformaciones sociales.

"Los problemas educativos son problemas históricos, problemas de una época determinada, de un lugar determinado y de determinadas tareas sociales. Los educadores no deben imaginarse que pueden establecerse arbitrariamente los ideales educativos. Su actividad depende, principalmente, en las etapas de un determinado desarro-

llo social, de las relaciones materiales predominantes. No se encuentran con un ...(sujeto) 'en sí', sino...(con un sujeto de) una clase determinada...bajo determinadas relaciones sociales" (Suchodolski, p.36).

El concepto de Educación Permanente en un contexto socio histórico determinado, el de América Latina, lleva a pensar en distintas alternativas para su aplicación.

La educación no formal "...se presenta ante los educadores...que creen en la educación como medio, como proceso, más que como fin.." (Sánchez, p.83).

La educación escolarizada que caracteriza al sistema educativo formal en los países de latinoamérica, no ofrece las posibilidades de instrumentar una educación permanente: Numerosas razones se han dado de esta afirmación. Pueden señalarse algunas, expresadas por -- distintos autores:

- "...no se deben tener esperanzas de que el modelo escolarizado pueda proporcionar suficientes oportunidades de aprendizaje a cada individuo de la sociedad durante toda su vida, en todo momento y en cualquier lugar; no es costeable, es muy rígido, no hay suficientes maestros, no responde a las necesidades, no utiliza los recursos eficientemente y otras muchas razones más" .

(CIMDER, p.16).

- "La diversificación interna del sistema de educación, que se traduce en las categorías profesionales y en los niveles en que éste se divide, conduce a títulos y grados cuya significación, en términos económicos, es la de otorgar valor de mercado a la fuerza de trabajo. Valor que no refleja necesariamente calificación real de los trabajadores. Existe evidencia empírica para afirmar que el nivel de remuneración es, en gran medida, función del ciclo de estudios terminado y no únicamente de las tareas, productivas o no". (Labarca, p.254).

- "...la labor que allí se realiza (en el aula) está controlada.... Además la acción del maestro es minúscula frente a la influencia poderosa de los medios de comunicación social especialmente de la televisión y de la prensa diaria...me preocupa lo que sucede fuera -- de esas cuatro paredes llamada escuela...". (Sánchez, p.84).

Sin embargo, en las sociedades latinoamericanas, el otorgamiento de títulos es indispensable para garantizar cierto nivel de remuneraciones. Inclusive las campañas de alfabetización así como algunos proyectos educativos no-formales, extraescolares, abiertos etc., -- generalmente, están destinados a impartir los conocimientos mínimos que permitan la incorporación al sistema formal, el único que garantiza la posibilidad de ascenso social.

No quiere decir que se niegue todo valor a la enseñanza escolarizada.

Inclusive en lo que se refiere, específicamente, a ciertos aprendizajes (leer, escribir, calcular, conocimientos técnicos, etc.)-no presentan diferencias en lo formal y lo no formal.

Sin embargo, "...sólo una mínima proporción de la población tiene acceso a la educación escolarizada y por lo tanto a la movilidad social que ofrece... (pero) a pesar de todo...no es menos cierto-que la educación es todavía el factor que ofrece más probabilidad de lograr ascenso social" (CIMDER, p.16).

Estas razones permiten suponer que los conocimientos que se adquieren en el sistema regular de educación tienen un valor "simbólico" relacionado con el sistema de poder en la sociedad:

"...gran parte de la educación, o la mayor parte de ella, tiene - un valor simbólico, es decir ideológico, que contribuye a mantener la división del trabajo en términos políticos o lo que es igual,- de poder!..distribuyendo la fuerza de trabajo en función de títulos, grados, diplomas y niveles escolares" (Labarca, p.255 y 256).

De esta manera puede deducirse que la educación no formal cumple una función "complementaria" con respecto a la formal, tendiente a subsanar las deficiencias de la misma. Pero, también, que tiene ciertas características propias, en cuanto a sus finalidades y -- objetivos no tienden a complementar ni suplir la educación formal.

En este último sentido, y dado que no existe una teoría de la -- educación no formal, el aporte conceptual de algunos autores y -- de algunas experiencias contribuyen a su caracterización:

- "cualquier programa organizado de aprendizaje que toma lugar -- por fuera del marco del sistema educativo formal y dirigido a -- cumplir los más variados objetivos" (Coombs, Opportunities in -- non formal education for rural development, vol.II, p.155, en -- Cimder, p.24).
- "permite una gama amplia de objetivos. Este atributo ofrece la -- posibilidad de establecer una relación estrecha entre los obje -- tivos y las necesidades del sujeto específico...su instrumenta -- lidad es directa en cuanto que los conocimientos que ofrecen -- deben tener posibilidad de aplicación directa e inmediata". (CIMDER, p.27).
- "...permite mejorar el aprendizaje mediante una amplia oportuni -- dad de participación real del receptor en todas las fases del -- proceso educativo". (CIMDER, p.28).

10.5.2. Educación no formal y Educación de Adultos.

Dado que, a los efectos de esta investigación interesa ante todo -- la Educación de Adultos, conviene señalar algunas otras definicio -- nes o conceptualizaciones que establecen una relación más estrecha

entre esta y la educación no formal. Si bien la Educación de Adultos puede ser tanto formal como no formal, las características señaladas anteriormente para la enseñanza formal conducen a suponer que no es posible, dentro de ella exclusivamente, hacer frente al problema de marginalidad. Sobre todo en el medio rural y en el caso de la población indígena que no habla español, la posibilidad de "transitar" la enseñanza escolarizada es cada vez más reducida.

De esta manera la educación no formal aparece en estos países y, sobre todo, en México (donde el problema es más evidente) como una alternativa dirigida fundamentalmente a los sectores marginados. Si se considera que la educación de adultos, como parte integrante de la Educación Permanente, es un medio de preparación para la participación en todos los órdenes, sólo es posible dentro de un proceso transformador de las estructuras económicas, políticas y sociales.

La educación no formal aparece en este contexto como una alternativa, no la única, de realización, por las siguientes características:

- "-No secuencial (no graduada progresivamente),
- estrechamente ligada a la vida de las comunidades,
- con cierto grado de planificación,
- con metodologías que pretenden responder a las necesidades propias del educando,
- con recursos y medios diversificados

- dirigida al sector marginal tradicional y de subsistencia en el medio rural "(Seminario Internacional sobre Educación No-formal en el Medio Rural. p.2).
- "- Planificada con la participación del educando.
- Utilizando recursos y medios diversos, pero existentes en la comunidad.
 - Fomentando la reflexión, la crítica y el cuestionamiento de la realidad para su eventual transformación.
 - Su acreditación es el aprendizaje y la toma de conciencia, - más no el otorgamiento de títulos.
 - Dirigida principalmente a sectores marginales, tradicionales, suburbanos y rural...No pretende reemplazar a la Educación -- Formal y mucho menos cubrir las necesidades que esta última no satisface" (Mata García, p.4).
 - "deberá complementarse con otros elementos. El principal de ellos es la organización de los propios participantes, en grupos y organizaciones de base, capaces de ejercer un papel importante en el logro de sus aspiraciones...
 - ...deberá estar íntimamente vinculada con las actividades de otros sectores de la comunidad" (Mata García, p. 9).
 - "...debe promover la organización de los sectores populares - con vista a la constitución de una estructura básica que posibilite la auténtica participación en la generación y en el - ejercicio del poder..." (SEDECOS, p.36).

- "Por educación...se entiende el proceso laborioso por medio del cual la persona humana adquiere conciencia de nuevas metas, libertad de tomar opciones hacia ellas y las capacidades intelectuales y técnicas necesarias para alcanzarlas....- (por lo tanto, la educación no formal) se configura como un conjunto dinámico en su naturaleza y flexible en sus modalidades, compuesto de:
 - actividades no estructuradas...
 - de experiencias de aprendizaje no graduadas ni secuenciadas, ofrecidas a grupos de individuos inmersos en un proceso de cambio, para que se conviertan en agentes en vez de en esclavos de dicho cambio" (Bonani, El papel de la Educación Extraescolar en proyectos de desarrollo Socioeconómico, p.1).

Si tal como lo expresa la Declaración de Persépolis: "...la educación en general, no es el elemento motor de la transformación histórica, no es el único medio de liberación, pero es un instrumento necesario de toda mutación social", se concibe a la educación en los términos de una liberación: "...es un acto político. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para transformarla o disimularla para conservarla, son actos políticos" (Simposio Internacional de Alfabetización, Septiembre 1975).

Esta tendencia plantea la Educación de Adultos la necesidad de buscar nuevas estrategias donde el participante señale métodos, activi

dades ajustadas a sus necesidades y expectativas y contribuir efectivamente a la transformación del sistema económico y social imperante.

10.2.3. Educación No Formal y Metodología Participativa.

Dada las características de los sujetos y las metas a las que se dirige la educación de adultos y la educación no formal, señaladas anteriormente, "los métodos utilizados...desempeñan una función relevante" (CIMDER, p.27.).

"Los objetivos del método, deberán trascender la simple entrega de contenidos educativos para convertirse en parte integral del proceso transformador del sujeto...para poder dar así respuestas claras al Interrogante de educación para qué?..." (CIMDER, p.30).

En la Educación no formal el papel determinante del educador en el proceso educativo, (característico de la educación formal), da paso a una serie de "principios" tendientes a una "Democratización" de la Instrucción". ("Dado que no se puede hablar de una pedagogía de lo no formal"):

"- Participación del educando en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje...

- El aprendizaje debe ser una experiencia motivante para el sujeto....
- ...Todo trabajo individual en una experiencia de aprendizaje debe acompañarse por trabajo conjunto que fomente la interacción- (CIMDER, p.32).

El CREFAL propone, también, la necesidad de "la adopción de una metodología que garantice la participación de los integrantes de la población meta, para lograr el efecto multiplicador

...Las acciones del área de educación de adultos, concebida en el marco de la educación permanente, reclama que el adulto participe en el proceso de aprendizaje desde el inicio mismo".

(CREFAL, p. 9 y 20).

Dadas las características de la modalidad educativa no formal no es posible plantear actividades o métodos rigurosos, tal como sucede en la modalidad escolarizada. La metodología participativa aparece así, como un procedimiento participativo en el proceso de toma de decisiones:

- "...Tampoco es suficiente para la acción educativa contar -- con una técnica rigurosa o la precisión de ciertos aspectos metodológicos, sin un marco teórico claro y una clara defi-

- nición de los problemas relevantes" (DE SCHUTTER, 1973,p.12).
- "...Tratándose de la incorporación de las masas a la toma de decisiones, la práctica y la experiencia tienen un papel preponderante que cumplir" (Panorama Económico, p.4).
 - "... En un primer momento los hombres ven apenas los aspectos aparentes de las cosas y los fenómenos, sólo sus aspectos aislados y su articulación externa. La práctica es el punto de partida y una condición necesaria, aunque no suficiente, para la comprensión de una situación de explotación, y para comprender la razón de ser y la estructura profunda de esa situación; pero la teoría, que no quiere decir un conjunto de conceptos que se subropongan a la realidad, también es indispensable y no puede estar separada de la práctica, la cual será siempre fuente primera del conocimiento" (Mao Tse Tung, sobre la práctica, en Mata García, p.14).

11.- LA FORMACION DEL EDUCADOR DE ADULTOS.

11.1.- Consideraciones.

El agente educativo representa el ligamento entre el programa y los educandos, y es el insumo básico de toda acción educativa.

Este agente educativo puede ser tanto un educador profesional, voluntario o una persona del mismo medio que esté dispuesta a hacerse cargo de la tarea de la Educación de Adultos. Al respecto existen antecedentes a nivel mundial y latinoamericano, ya mencionados.

Es decir, las calificaciones formales son importantes pero no esenciales.

La adopción como "Instructores" de personas pertenecientes a la comunidad e involucradas en las mismas actividades económicas, suele ser efectiva, siempre que, además, reúnan las siguientes características:

"- Se manifiesten concientes de los problemas y de la situación de la comunidad y de sus miembros, y de la necesidad de cambios para mejorar la situación individual y comunitaria.

- Sean aceptadas por el grupo como líderes naturales

- Acepten voluntariamente el papel de instructor y dispongan del tiempo necesario.

- Posean un nivel educativo mejor que el común del grupo y -

sean a la vez, de los más calificados en el trabajo"
 (CREFAL, El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para
 Adultos en América Latina, p.136).

Una vez que los agentes educativos han sido identificados, y antes de proceder a su formación, una serie de material pedagógico (que contiene orientaciones y consejos sobre métodos y técnicas necesarias para la adopción en situación real de las unidades curriculares) debe ser preparado a propósito. Este material consistirá de: "guías, directas, semi-programadas o programadas, que aclaren los objetivos, los métodos y razones del programa, incluyendo también indicaciones técnicas sobre el desarrollo de los temas y de las unidades curriculares y sobre la evaluación de los resultados del proceso educativo: hojas de contenido técnico; planes, cronogramas, tablas de distribución del tiempo en relación a los temas; notas para la preparación y utilización del material didáctico; explicaciones sobre técnicas de utilización de los instrumentos de evaluación, etc." (Bonani, Algunos pensamientos sobre la Educación de Adultos y su relación a la metodología de la alfabetización, -- p.22).

El concepto de formación actual se refiere a un proceso orgánico y

dinámico que acompaña permanentemente la realización de un programa:

Los currícula de los cursos de formación han sido y son, generalmente contruidos sobre temas teóricos, generales y uniformes. Las experiencias recientes llevan a considerar que no hay un criterio común de normas para establecer el contenido de los currícula. Las definiciones sobre este aspecto deben tomarse sobre la base de las necesidades particulares de formación de las diferentes categorías de agentes disponibles (Bonanni, Algunos pensamientos sobre la Educación de Adultos y su relación a la metodología de la alfabetización, p. 22-25).

Los objetivos principales de un curso de Formación Inicial, se refieren, fundamentalmente, a la inducción de aptitudes positivas hacia el trabajo educativo y no solamente profesional, y a la capacitación de los agentes para dimensionar su acción educativa en función de los patrimonios y procesos cognocitivos de la población participante (Bonanni).

Por tanto, es imposible iniciar actividades de formación antes de haber desarrollado el curriculum del programa educativo y sus materiales, así como haber fijado su metodología de trabajo.

El curso de formación debe adoptar la misma metodología que ha sido seleccionada para ser utilizada en el proceso educativo -- con adultos.

De esta manera, se asume que ellos mismos, al ejecutar sus funciones, aplicarán sin dificultad los criterios metodológicos -- experimentados en el curso de aprendizaje.

La formación en servicio (Boananí, p. 22-25), también es necesaria para todas las categorías de agentes, pues contribuye a la solución de los problemas técnicos que el agente no está preparado a tratar y que pueden manifestarse imprevistamente en el camino. Por otra parte, es necesaria para la discusión de sus tareas e informaciones complementarias y para el intercambio de experiencias.

"La formación de los agentes constituye un programa dentro del programa; y representa, al mismo tiempo, una forma tipológica de educación de adultos. Consecuentemente, el diseño y la preparación de un programa de formación de agentes educativos, no resulta diferente del diseño y de la preparación del programa educativo para los adultos. Los dos presentan las mismas -- etapas; y la planificación de los aspectos de un programa de -

formación tiene que ser hecha con la misma atención y con el mismo cuidado que se emplean en la preparación del programa global" (Bognanni, Algunos pensamientos sobre la educación de Adultos y su relación a la metodología de participación, p.25). Se parte de la consideración de que todos deben ser igualmente, receptores y transmisores en el proceso educativo.

En general, la orientación en cuanto a la formación de agentes educativos, debe tender a constituir un proceso permanente e incluir programas de educación por correspondencia y cursos por radio y televisión que funcionen durante todo el año.

Otra orientación también importante, es la que parte de considerar la educación de adultos como una tarea de promoción social, la cual se define como "...la técnica más útil para precipitar y reforzar el proceso de estructuración social en los sectores populares y como forma para animar y perfeccionar el funcionamiento de una gama muy variada de estructuras sociales" (Yopo, p. 2).

En la consecución de la misma promoción social se considera como fundamental la formación de promotores comprometidos de su rol transformador-conformante, "...tarea para la que se requiere una estructura mental muy diferente a aquella conformada en la Uni

verdad o escuelas tradicionales" (Yapo, p. 6).

Si el objetivo principal es "el de la educación de un medio social por sí mismo, esto exige el desarrollo de una nueva función pedagógica de los sistemas de enseñanza y de formación profesional....(-en este sentido)...la formación debe estar siempre asociada a los esfuerzos...para identificar y luego resolver los problemas del medio en el que se desenvuelven los educandos" (UNESCO, La formación del Personal de Alfabetización Funcional, p. 101.).

Por ello se insiste en los "seminarios operacionales" para favorecer "la cohesión de los grupos y los procesos de interacción; - la creatividad colectiva e individual; el entusiasmo...Los problemas que se trata de resolver deben corresponder a objetivos concretos y los participantes deben encontrarse en las mismas condiciones que los investigadores que operan en situaciones y en problemas..." (Unesco, La formación del Personal de Alfabetización Funcional, p. 45).

La necesidad de "la adopción de una metodología que garantice la participación de los integrantes de la población meta, para lograr el efecto multiplicador", permite inferir que con "el método de formación participativo" ..."el CREFAL pretende contribuir

con los esfuerzos nacionales en la formación de personal que se ocupa de la educación extracurricular y no formal desde la perspectiva de la Educación de Adultos" (CREFAL, EL CREFAL y la Formación del Educador de Adultos, p.23).

Esta "praxis educativa" ha tenido una "cobertura en el adulto que va desde el analfabeto, postalfabetizado, nolectores y otras áreas de la educación de adultos, en diversos cursos..." (CREFAL, EL CREFAL y la Formación del Educador de Adultos, p.44)

La característica de tal formación, se sintetiza, fundamentalmente, en los siguientes términos:

"Participar espontáneamente en la conjunción de fines y tareas, (para lo cual) se requiere unir... los objetivos intrínsecos y extrínsecos de las realizaciones de un proceso que abarca, no sólo los procesos educativos formales, sino la vida misma" (CREFAL, EL CREFAL y la Formación del Educador de Adultos, p. 35).

11.2.- Experiencias a nivel mundial.

Un viejo problema que replanteó el Plan experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) fue, precisamente: en qué medida pueden ser

utilizados, los maestros de escuela, como instructores de alfabetización.

"Los traslados de funcionarios entre ministerios mostraron un írán una manera de lograr un enfoque más flexible e interdisciplinario. Al iniciarse muchos proyectos, los maestros (sobre todo en las zonas rurales) fueron considerados como una cantera preexistente de personal de alfabetización.

En la India, casi todos los instructores eran maestros de escuela locales, que trabajaban a jornada parcial en el proyecto... La idea de que los maestros de escuela tienen una predisposición natural para ese trabajo, parece haberse aceptado en Tanzania, donde la formación previa de los alfabetizadores era mucho más breve para los maestros que para otras categorías de instructores. También Sudán puso mayor cuidado en formar a los instructores que no eran maestros..." (Unesco, Pema, p. 148).

Sin embargo, la escasez de maestros, unida al deseo de disponer de especialistas para instruir sobre algunos aspectos de los cursos, hizo que todos los países del PEMA, recurrieran a otros tipos de instructores: trabajadores especializados, voluntarios, estudiantes. En Siria y Madagascar, agricultores e hijos de agricultores,

En Argelia, una buena parte de los instructores no habían terminado sus estudios primarios.

De hecho, un amplio uso de maestros no profesionales puede ser la única manera de que los países con un alto porcentaje de analfabetismo, puedan subsanar ese mal.

La Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Tokio, 1972), recomendó que tales naciones emprendan campañas en gran escala, movilizando con este fin a todos los habitantes que sepan leer y escribir.

"La utilización por parte del PEMA de instructores que no eran maestros profesionales, tenía otras causas que la escasez numérica de maestros....

El perfil de las tareas de un alfabetizador ideal comprende la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, la enseñanza vocacional en el aula, la formación práctica mediante demostraciones, la animación, la comprensión y la sensibilidad para con los adultos de los estratos socio-económicos menos favorecidos...No todos los maestros de escuela poseen conocimientos prácticos y adoptan actitudes que correspondan a estas tareas; y algunas veces, consideran la

instrucción alfabetizadora como una imposición...Su procedencia y su formación puede hacerlos muy poco adecuados ya que, desde el punto de vista pedagógico, representan métodos escolares, que son a menudo poco idóneos o rotundamente improcedentes...Al final de la fase de Investigación del Proyecto de Irán, solamente un ocho por ciento de los maestros utilizaban el método de Investigación-en grupo insistentemente aconsejado en su formación manual" (UNESCO, PEMA, p. 140).

En la alfabetización funcional, tal como la interpretó el PEMA, la habilidad técnica y profesional fue fundamental. En varios proyectos se tendió a utilizar diferentes instructores para la alfabetización y para la formación vocacional, simbolizándose así, la dicotomía entre "alfabetización y funcionalidad".

Desde el punto de vista de la percepción y la captación de ambas esferas por parte del educando, se consideró preferible un enfoque integrado.

La formación era esencial, ya que los instructores sin los necesarios conocimientos prácticos vocacionales eran iniciados como aprendices, en el ramo y oficio que debían enseñar.

"En un plano más amplio, el PEMA parece haber dado lugar a un consenso general sobre la necesidad de hacer mayor hincapié en la formación de los instructores durante el servicio, además de su formación previa. Se considera que una breve formación inicial, seguida de cursos periódicos de repaso, por ejemplo los fines de semana, es más eficaz y, probablemente, menos cara que una larga formación inicial, sin continuación ulterior. Esta preferencia se basa en la utilidad de machacar reiteradamente sobre la práctica básica y en la conveniencia de que los instructores utilicen la experiencia de la clase como fuente práctica para su propio aprendizaje".

(UNESCO, PEMA, p.143).

11.3.- Algunas consideraciones sobre la experiencia latinoamericana

Otro antecedente de importancia es el caso de Cuba, donde la formación de instructores y profesores ha sido uno de los objetivos esenciales de la obra educativa revolucionaria.

La campaña de alfabetización (1961), marcó una etapa importante de la educación del país. Sobre estas bases fue sistematizada la educación de adultos en Cuba. La post-alfabetización tuvo lugar en 1962, bajo el nombre de "Educación Obrera y Campesina", que comprenden