



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios Superiores



HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCACION NO FORMAL

LA FORMACION DEL EDUCADOR DE ADULTOS PARA EL PROGRAMA
"EDUCACION PARA TODOS" EN PATZCUARO, MICHOACAN, MEXICO.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

que en opción al grado de Maestría en Formación y Capacitación
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
de Recursos Humanos presenta

ANA LIA PANSINI

Monterrey / Pátzcuaro, 1978

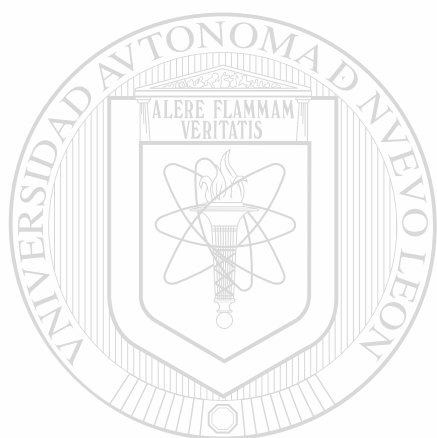
1972

UJA

ÓNOMA

ERAL DE

TM
LC5255
.M6
P3
c.1



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios Superiores

HACIA UNA PROPUESTA DE EDUCACION NO FORMAL

LA FORMACION DEL EDUCADOR DE ADULTOS PARA EL PROGRAMA
"EDUCACION PARA TODOS" EN PATZCUARO, MICHOACAN, MEXICO.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TESIS

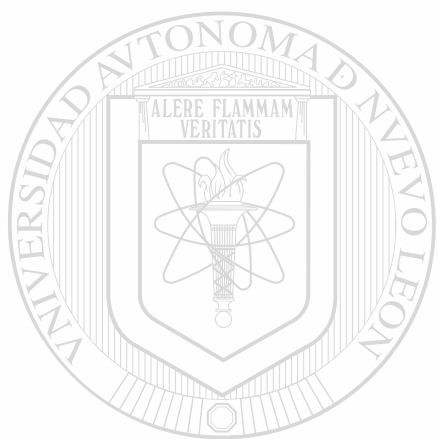
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
que en opción al grado de Maestría en Formación y Capacitación
de Recursos Humanos presenta

ANA LIA PANSINI



Monterrey / Pátzcuaro, 1978

TM
LC525
M6
P3



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



I N D I C E

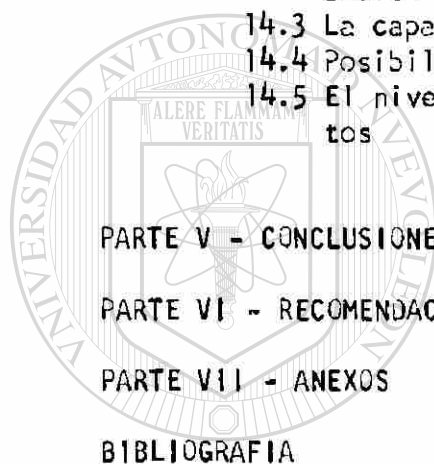
| | |
|---|----|
| 1.- Introducción | 1 |
| PARTE I - EL TEMA DE LA INVESTIGACION | |
| 2.- El ámbito educativo de México | 5 |
| 3.- La Educación de Adultos y la formación de recursos humanos en México | 8 |
| 4.- Objetivos de la Investigación | 10 |
| 5.- Planteamiento del problema | |
| 5.1 Descripción y análisis del problema | 11 |
| 5.2 Enfoque metodológico | 14 |
| 5.3 Formulación del problema | 15 |
| 5.4 Definición operacional del problema | 15 |
| 5.5 Hipótesis | |
| 5.5.1 General | 17 |
| 5.5.2 Específicas | 17 |
| 5.5.3 Indicadores | 18 |
| 5.6 Delimitación del universo | 18 |
| 5.7 Selección de técnicas para la recolección de datos | 20 |
| PARTE II - MARCO SITUACIONAL | |
| 6.- Educación y marginación en México | |
| 6.1 Introducción | 21 |
| 6.2 El medio rural | 31 |
| 6.3 La marginación indígena | 39 |
| 6.4 Michoacán | 43 |
| 6.5 Pátzcuaro | 46 |
| 6.5.1 La educación | 51 |
| 6.5.2 La educación de adultos | 57 |
| 7.- La capacitación docente en México | 59 |
| PARTE III - MARCO TEORICO | |
| 8.- Algunas consideraciones sobre el desarrollo histórico de la educación en Latinoamérica con especial referencia a México | |
| 8.1. Introducción | 62 |
| 8.2 Los comienzos | 63 |
| 8.3 Primera mitad del siglo XX | 67 |
| 8.4 De 1950 hasta la actualidad | 71 |
| 8.4.1 La política educativa de México en los últimos sexenios | 76 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 8.5 | Hacia una propuesta de educación no formal en México | 85 |
| 9.- | El Programa Nacional de Educación Para Todos, en la perspectiva del desarrollo conceptual de la Educación de Adultos | 88 |
| 9.1 | Alfabetización tradicional | 90 |
| 9.2 | Educación fundamental | 91 |
| 9.3 | Desarrollo de la comunidad | 92 |
| 9.4 | Alfabetización funcional y Educación Funcional de Adultos | 93 |
| 9.5 | Educación de Adultos y Educación Permanente | 101 |
| 10.- | Conceptualizaciones | |
| 10.1 | Introducción | 102 |
| 10.2 | Consideraciones teóricas sobre el problema de la marginalidad | 103 |
| 10.3 | Educación, Desarrollo y Participación | 110 |
| 10.4 | Demanda Social, Necesidades Básicas y Planificación Participativa | 116 |
| 10.5 | Educación No Formal | |
| 10.5.1 | Educación No Formal y Educación Permanente | 124 |
| 10.5.2 | Educación No Formal y Educación de Adultos | 131 |
| 10.5.3 | Educación No Formal y Metodología Participativa | 135 |
| 11.- | La Formación del Educador de Adultos | |
| 11.1 | Consideraciones | 137 |
| 11.2 | Experiencias a nivel mundial | 144 |
| 11.3 | Algunas consideraciones sobre la experiencia Latinoamericana | 148 |

PARTE IV - ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

| | | |
|--------|--|-----|
| 12.- | Educación y Desarrollo | 155 |
| 12.1 | El Modelo de Desarrollo | 156 |
| 12.2 | La propuesta educativa | 158 |
| 12.3 | La Planificación | 163 |
| 12.4 | Hacia la determinación de las necesidades educativas básicas | |
| 12.4.1 | Introducción | 177 |
| 12.4.2 | El Subprograma de Educación Primaria para Niños | 179 |
| 12.4.3 | El Subprograma de Castellianización | 181 |
| 12.4.4 | El Subprograma de Educación Para Adultos | 182 |
| 12.4.5 | Otras Investigaciones | 185 |

| | |
|--|-----|
| 13.- La Formación de Recursos Humanos | 187 |
| 13.1 La Capacitación del Personal del Subprograma Educación Para Adultos | 188 |
| 13.2 La Escuela Normal Superior de Michoacán | 198 |
| 13.3 CREFAL | 211 |
| 13.4 Las expectativas de capacitación | 218 |
| 14.- La Infraestructura de los Servicios Educativos existentes en Pátzcuaro y el nivel de formación de los Educadores de Adultos | |
| 14.1 Introducción | 223 |
| 14.2 La enseñanza en general y el aprendizaje del - adulto | 228 |
| 14.3 La capacitación para el trabajo | 236 |
| 14.4 Posibilidades del Sistema Formal | 238 |
| 14.5 El nivel de formación de los educadores de adultos | 240 |
| PARTE V - CONCLUSIONES | 245 |
| PARTE VI - RECOMENDACIONES | 249 |
| PARTE VII - ANEXOS | 266 |
| BIBLIOGRAFIA | 285 |



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 bási-

co; 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 sola, de confirmar este principio.

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

Dentro de este contexto, la formación de los agentes educativos, responde 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 Castellanización.

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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 edu-- cando, 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 fun-- ción del educador tradicional.

Por otra parte, se considera que la formación de éste personal "de-- be 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 rí-- gidos, sin ninguna participación del sujeto en su diseño, y sin una adaptación clara a las expectativas y necesidades de los mismos su-- jetos" (Velázquez, p.5) (1).

Podría plantearse, sin embargo, la optimización de tales recursos - adaptando, eventualmente, esos programas a los fines que, en el ca-- so concreto de México, se propone el Plan de Educación Para Todos. Además, no toda propuesta de educación no formal es, necesariamen-- te, 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 segunda 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...

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- 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 "desearios" 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:

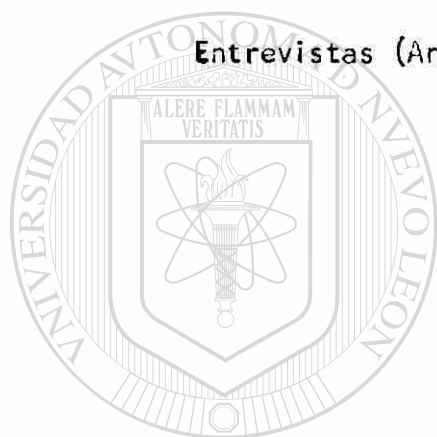
- Escuela Normal Superior de Morelia.

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).



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 muchas 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 marginación es necesario analizar el problema considerando los aspectos histórico, político, cultural y social que lo han generado, así como los de Indole 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).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 periodo 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" (Cecaña, p.8).

Por otro lado, la coexistencia de elementos de estructura capitalista y precapitalista, determinan además una "economía dual, regionalmente desequilibrada" (Cecaña, 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 (Palom, 2.18 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).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

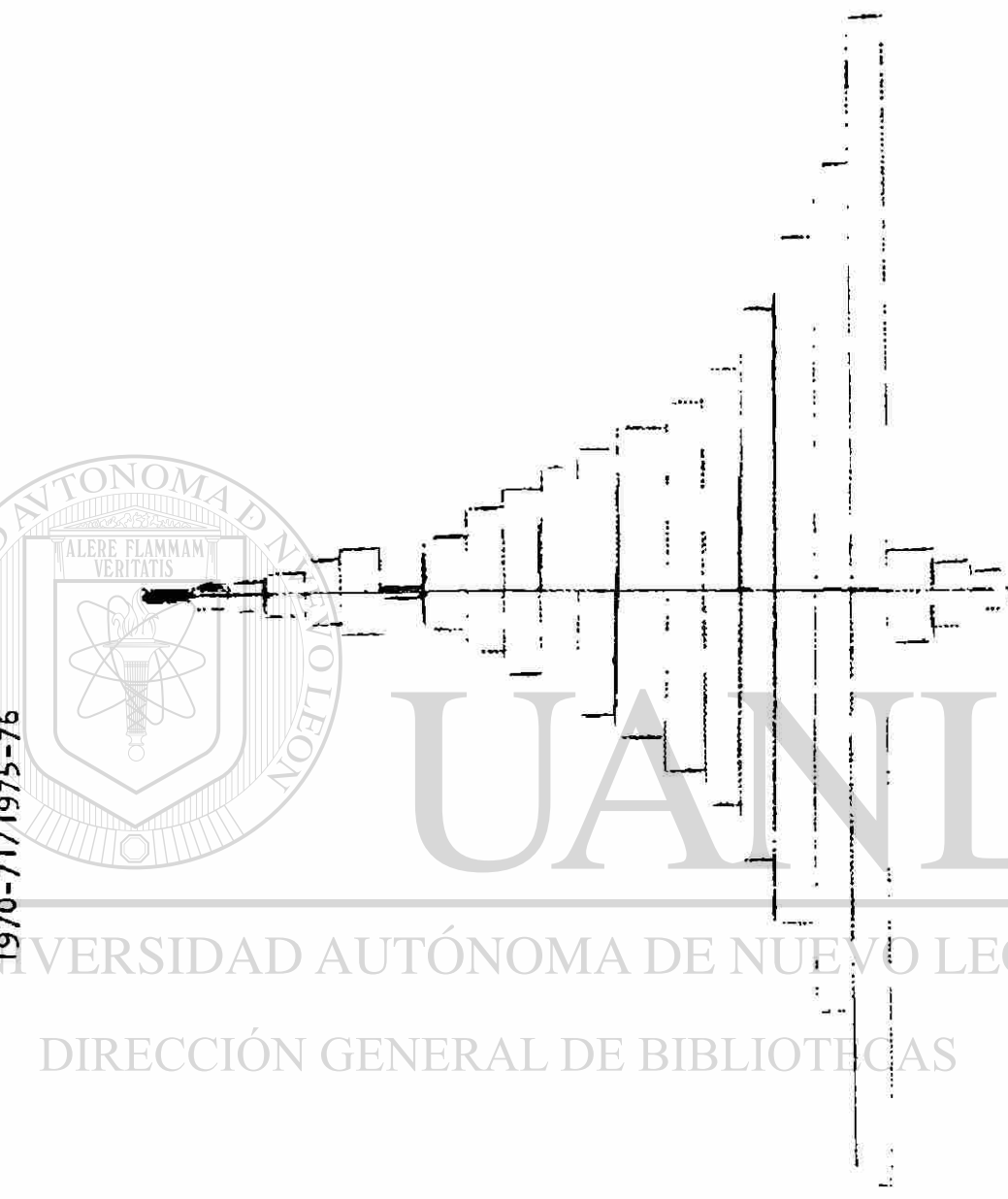
En 1971 la deserción escolar señala las siguientes cifras: "El 54%, de niños, en las áreas urbanas, completaron los seis años de enseñanza primaria, a diferencia del 9% de los inscritos en las zonas rurales. (Béjar p.560).

"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



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| 6.0° | 5.0° | 4.0° | 3.0° | 2.0° | 1.0° | 4.0° | 3.0° | 2.0° | 1.0° | 3.0° | 2.0° | 1.0° | 6.0° | 5.0° | 4.0° | 3.0° | 2.0° | 1.0° | 3.0° | 2.0° | 1.0° | 2.0° | 1.0° |
| SUPERIOR | | | | | | | | | | | MEDIA | | | | | ELEMENTAL | | | | | | | |

24 22 20 18 16 14 12 10 8 6 4 2 0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20 22

"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." (FRÍAS 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:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN[®]
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MEXICO

| | |
|---|------------|
| 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 nacional 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 conformado, 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.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

campesinos se requerían, 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 varía 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

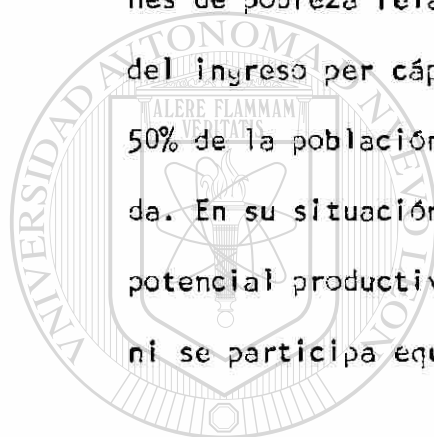
ingresos monetarios por familia, restringen su capacidad de compras de alimentos.

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.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 movili-

zación 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". (Stavchajen, Castellанизación 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 alejadas 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, comple-

mentada con industrias caseras mayormente artesanías, turismo y alguna industria ligera, principalmente algunas empacadoras de alimentos concentra as 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.- Maravatío | 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

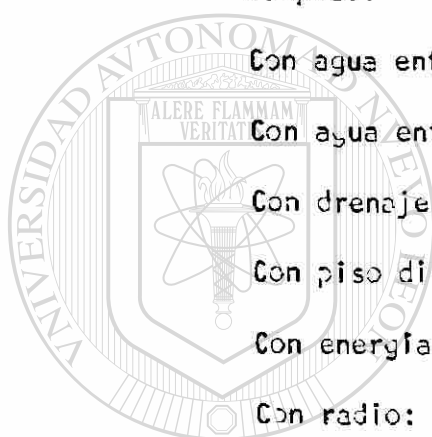
Con drenaje: 34.2

Con piso diferente a tierra: 46.3

Con energía eléctrica: 58.5

Con radio: 76.4

Con televisión: 22.2



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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:

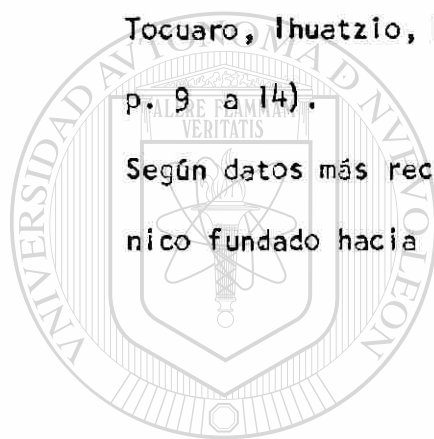
| | | | |
|------------------------|--------------|----------------------|-----------|
| Pátzcuaro | ciudad | Potrero de Alvarez | rancho |
| Ajuno | pueblo | Pozos Los | rancho |
| Buena Vista | ranchería | Presa La | ranchería |
| Canacucho | ranchería | Primr Tapia | pueblo |
| Cerritos Los | rancho | 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 Pareo | 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 | Tzentzenjuaro | 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:



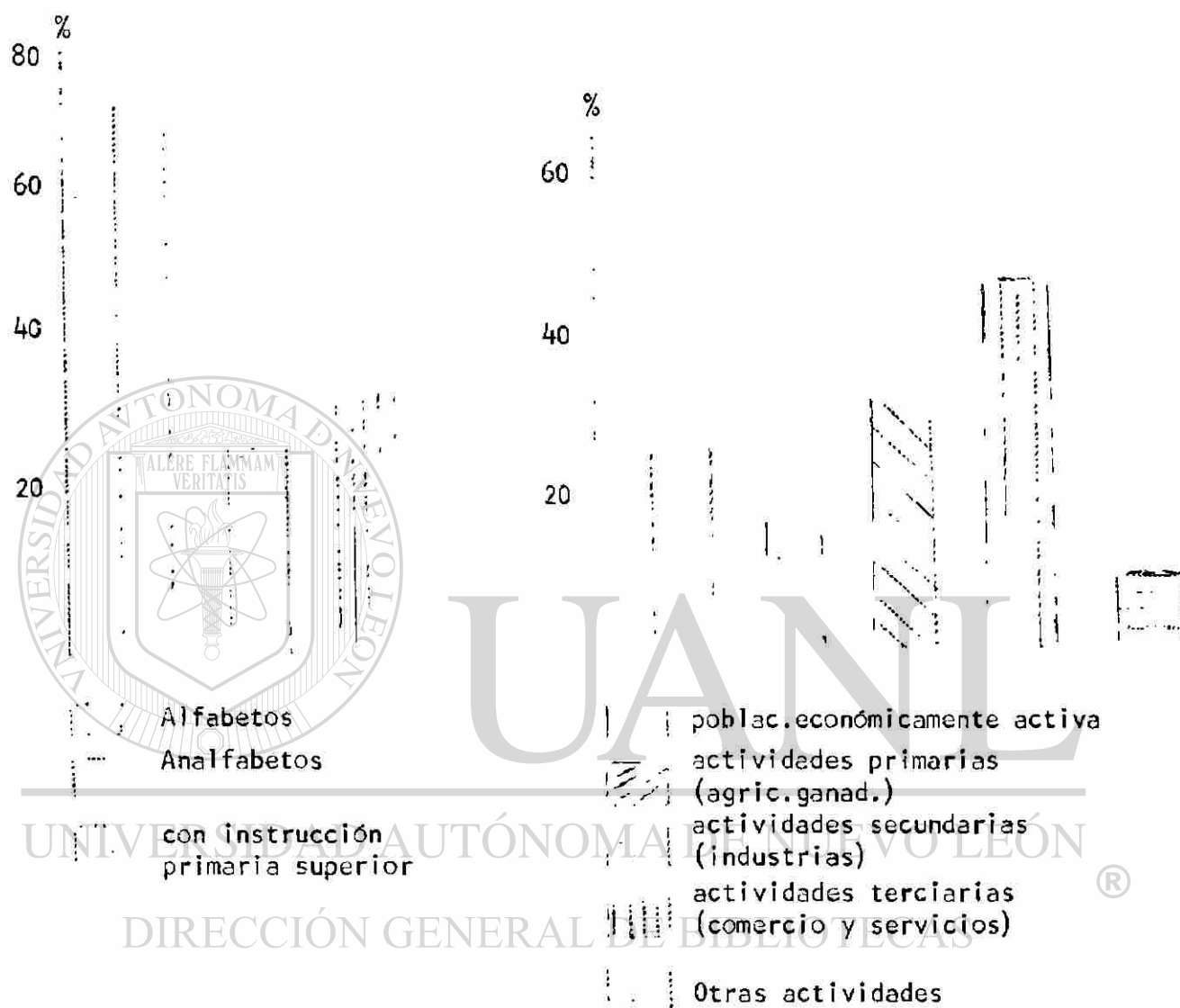
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 mayor 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 (CREP) (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.

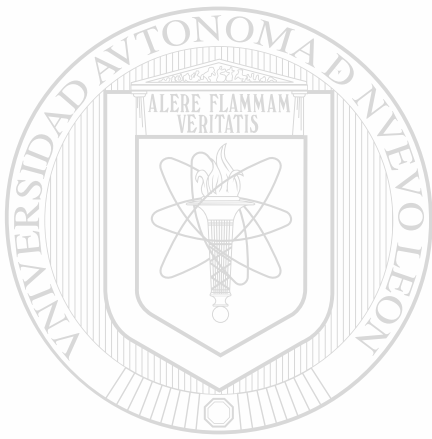
Pátzcuaro es la sede de la Jefatura del Segundo Sector formado por 17 zonas escolares, 465 escuelas, 1884 maestros y 81.335 alumnos

Inscripción en las escuelas primarias:

| | |
|---------|--------|
| Hombres | 6.511 |
| Mujeres | 6.430 |
| Total | 12.941 |

Total de escuelas primarias: 57

Total de maestros: 332



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

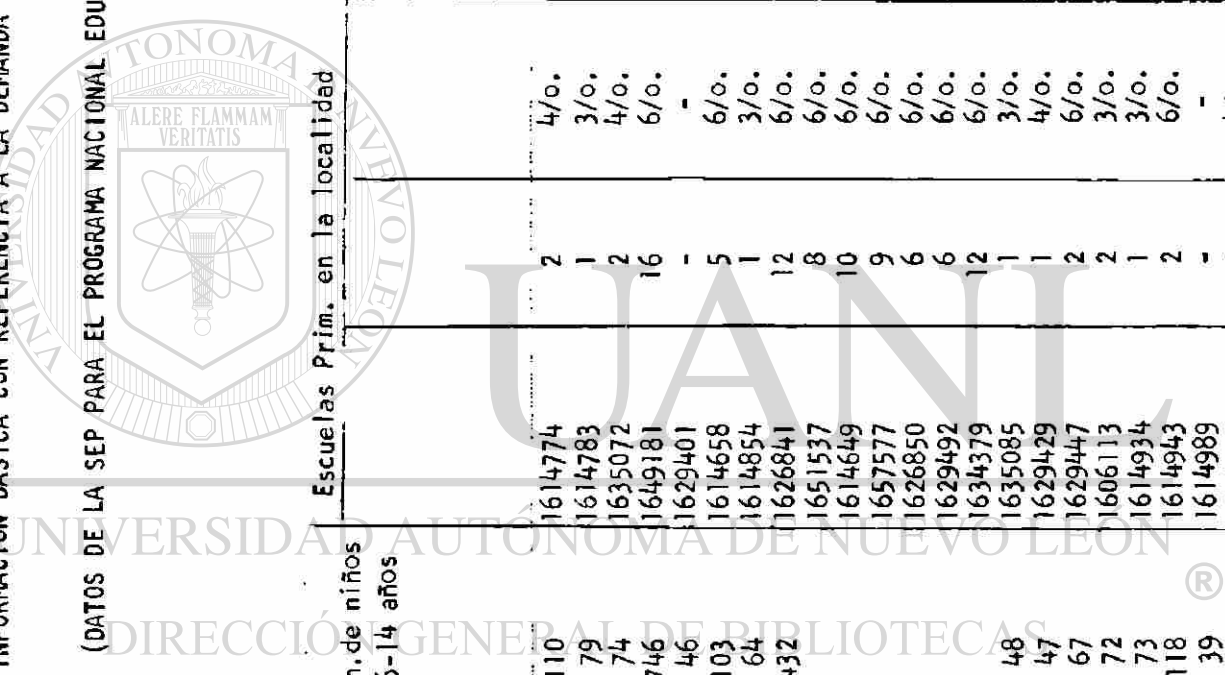
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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) Sistema (A) (B) (C) Fede- Esta- Otro ral (Es- pec) | (7) Grado Max. (A) (B) de Es- Au- Maes- tudio las tros (Es- pec) | (8) Núm. de | | (9) Alumnos (A) (B) Aten- Sin didos Aten- der | (10) Lugar donde los niños realizaran sus estudios (B) (A) Dist. Nombre Km. | (11) Núm. de perso- nas A- nal- betas (Mayo- res de 15 A- ños.) | (12) Núm. de personas que no hablan Español. |
|----------------------|----------------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------|----------------|--|---|----------------|----------------|--|--|--|---|
| | | (A) Censos en 1970 | (B) Estimados en 1978 | (C) Escue- las | (A) Poblac. en 6-14 años | (B) Escue- las | (A) Federa- les | (B) Estata- les | (C) Otro (Es- pec) | (A) Maes- tros | (B) Alumnos | | | | | | | | |
| 1 | BUENA VISTA | 266 | 335 | 1 | 129 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4/o. | 2 | 2 | 76 | 44 | CHAPULTEPEC | 2 | 34 | - | |
| 2 | CANACUCHO | 251 | 304 | 1 | 79 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3/o. | 2 | 1 | 59 | 20 | CUANAJAO | 1 | 70 | - | |
| 3 | CONDEBARO | 145 | 194 | 1 | 74 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4/o. | 2 | 2 | 73 | 1 | LAS TABLAS | 3 | 60 | - | |
| 4 | CUANAJAO | 2958 | 2743 | 2 | 746 | 2 | 16 | 1 | 1 | 6/o. | 18 | 17 | 746 | -- | --- | - | 320 | - | |
| 5 | CRUCERO DE CHAPULTEPEC | 140 | 98 | 1 | 46 | 1 | - | 1 | 1 | -- | 1 | - | - | 46 | CHAPULTEPEC | 1/2 | 11 | - | |
| 6 | CHAPULTEPEC | 388 | 361 | 1 | 103 | 1 | 6 | 1 | 1 | 6/o. | 4 | 5 | 154 | - | --- | - | 38 | - | |
| 7 | NVA. PUERTA DE CADENA | 250 | 238 | 1 | 64 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3/o. | 2 | 1 | 40 | 24 | PTA. CADENA | 1/2 | 37 | - | |
| 8 | PATZCUARO | 37615 | 2:973 | 7 | 6434 | 7 | 63 | 4 | 1 | 6/o. | 47 | 63 | 2388 | - | --- | - | 1895 | - | |
| 9 | POZOS LOS | 127 | 205 | 1 | 48 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3/o. | 1 | 1 | 36 | 12 | PATZCUARO | 5 | 37 | - | |
| 10 | PUEBLO NUEVO | 142 | 133 | 1 | 47 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4/o. | 1 | 1 | 39 | 8 | CUANAJAO | 3 | 22 | - | |
| 11 | PTO. DE CADENA | 195 | 251 | 1 | 67 | 1 | 6 | 1 | 1 | 6/o. | 2 | 2 | 81 | - | --- | - | 8 | - | |
| 12 | REFUGIO EL | 172 | 278 | 1 | 72 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3/o. | 2 | 2 | 72 | - | CUANAJAO | 3 | 35 | - | |
| 13 | TINAJA LA | 202 | 266 | 1 | 73 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3/o. | 2 | 1 | 48 | 25 | PTA. CADENA | 1 | 33 | - | |
| 14 | TROJES LAS | 380 | 420 | 1 | 118 | 1 | 6 | 1 | 1 | 6/o. | 2 | 2 | 76 | 42 | TZURUMUTARO | 1 | 32 | - | |
| 15 | YURETZIO | 221 | 133 | 1 | 39 | 1 | - | 1 | 1 | --- | 1 | - | - | 39 | EL REFUGIO | 2 | 18 | - | |
| 16 | ZAPOTE EL | 390 | 395 | 1 | 103 | 1 | 4 | 1 | 1 | 4/o. | 2 | 2 | 70 | 33 | PTA. DE CADENA | 2 | 55 | - | |
| 17 | TZURUMUTARO | 1193 | 1410 | 1 | 411 | 1 | 10 | 1 | 1 | 6/o. | 12 | 10 | 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 | Núm. de personas que hablan español. | Analfabetas Mayores de 15 años. | Menos de 14 años. | De 15 años y más |
|------------|----------------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------|------------------|
| 1 | BUENA VISTA | 135 | 110 | 2 | 4/o. | 76 | - | - |
| 2 | CANACUCHO | 304 | 79 | 1 | 3/o. | 59 | - | - |
| 3 | CONDEBARO | 194 | 74 | 2 | 4/o. | 73 | - | - |
| 4 | CUANAJÓ | 2743 | 746 | 16 | 6/o. | 746 | - | - |
| 5 | CRUCERO DE CHAPULTEPEC | 98 | 46 | - | - | - | 11 | - |
| 6 | CHAPULTEPEC | 161 | 103 | 5 | 6/o. | 154 | - | - |
| 7 | NVA. PUERTA DE CADENA | 238 | 64 | 1 | 3/o. | 40 | - | - |
| 8 | PATZCUARO | 23573 | 432 | 12 | 6/o. | 533 | - | - |
| 9 | | | | 8 | 6/o. | 262 | - | - |
| 10 | | | | 10 | 6/o. | 444 | - | - |
| 11 | | | | 9 | 6/o. | 316 | - | - |
| 12 | | | | 6 | 6/o. | 219 | - | - |
| 13 | | | | 6 | 6/o. | 164 | - | - |
| 14 | | | | 12 | 6/o. | 450 | - | - |
| 15 | POZOS LOS | 205 | 48 | 1 | 3/o. | 36 | 37 | - |
| 16 | PUEBLO NUEVO | 133 | 47 | 1 | 4/o. | 39 | 22 | - |
| 17 | PUERTA DE CADENA | 251 | 67 | 2 | 6/o. | 81 | 8 | - |
| 18 | REFUGIO EL | 278 | 72 | 2 | 3/o. | 72 | 35 | - |
| 19 | TINAJA LA | 266 | 73 | 1 | 3/o. | 48 | 33 | - |
| 20 | TROJES LAS | 420 | 118 | 2 | 6/o. | 76 | 32 | - |
| 21 | YURETZIO | 133 | 39 | - | - | - | 18 | - |
| 22 | ZAPOTE EL | 395 | 103 | 2 | 4/o. | 70 | 55 | - |

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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro "Jesús M. Isáis Reyes"

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
 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 HISTÓRICO 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.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

"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 Marini: "...una característica es esencial al funcionamiento del capital dependiente en América Latina, la superexplotación del trabajo. ..se trata de un modo de producción fundado exclusivamente en la ma-

yor 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 multi-

plicación 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 décadas 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 sociedades 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 burguesías 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 sociales. El Estado, como nunca, debe pasar a cumplir activamente -- funciones específicas en relación a la producción, ya sea como protector 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 constituyeran 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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 estas 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 autónomo 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 desnacionaliza 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". (Gilarini 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 cientificismo-tecnocrático" (Vasconi, 2014). 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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" (Nº76, 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, Idem), 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.

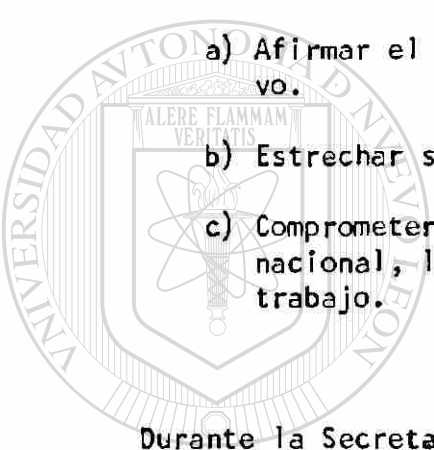
"Los avances parciales que se han hecho hasta ahora permiten prever que el futuro Plan tendrá, principalmente, las características

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) Afirmar 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 "calfificada", 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 a 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.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 socio-económico.

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 esta última perspectiva, la educación no formal se define como una capacitación social, orientada a la crítica de las relaciones so-

ciales 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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 funcional^{es}. 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 concretos 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 culturales 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 complejas 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. Aunque no sepa leer y escribir, es portador de una conciencia y una experiencia 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 frecuencia, 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, entonces 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 peculiares 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 marginalización 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 produc-

ción en los países de la Región. En este sentido, cabe establecer -- una diferencia entre los términos marginalidad y proceso de marginalización. 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.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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 preponde- rante 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 exi- ge mayor responsabilidad de los individuos, les da un mayor conoci- miento, les enriquece su experiencia humana" (Panorama Económico, - p.4). También suele hablarse, en iguales términos, como un "dere- - cho" inalienable del hombre" (CREFAL, Seminario de Metodología Par- ticipativa)..

En estrecha relación con la educación, ello supone que los benefi- cios de la misma son resultado de decisiones voluntaristas. El pun- to de partida de este enfoque es "la conciencia individual del su- jeto" 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 concep- ción.

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 alimen

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 conociemien-
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.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 "sim-

bólico" 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.11, 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. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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

idades 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.22.).

"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).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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 aludados 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 subpongan a la realidad, también es indispensable

ble 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). BIBLIOTECAS

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 construidos 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 meramente 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 currículum 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 (Boaenil, 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 necesario para la discusión de sus

tareas e informaciones complementarias y para el intercambio de experiencias.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

"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 y dinamizante, "...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 proble-

mas 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

en 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 interés en 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 su paso 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...."

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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".

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

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

de las series: educación continua y promoción laboral.

Para llevar a cabo esta tarea fue necesario disponer de personal docente especializado. A los Cursillos de Preparación Inicial de centenares de maestros para la campaña de alfabetización en las distintas regiones del país, siguió simultáneamente, la organización de Equipos de Estudio, "...que garantizaban bajo la orientación del personal técnico más capaz, el planeamiento de la labor docente y la superación de los maestros" (Ferrer Pérez, p. 72).

La necesidad de concentrar los maestros a los efectos de aprovechar al máximo la capacidad docente de los técnicos profesionales que ya se disponían, dio origen al Seminario Sabatino, que funcionaba como una pequeña escuela normal. Entre las actividades fundamentales que desarrolla, están las dedicadas al planeamiento de la labor docente y al control y organización del trabajo en general.

El planeamiento se desarrolla con el esquema siguiente:

- "1.- Analizar las temáticas correspondientes a cada materia
- "2.- Aclarar las dudas sobre contenidos de cada clase y el plan de clase

- 3.- Determinar los objetivos de cada clase
- 4.- Determinar los medios de enseñanza a utilizar
- 5.- Realizar una demostración práctica de los aspectos de más dificultades de las clases que corresponden a la semana
- 6.- Discutir y analizar la clase observada

Los orientadores tienen en cuenta, a la hora de impartir las clases, las deficiencias comunes observadas en las visitas - de Inspección" (Ferrer Pérez, p.73).

Los maestros realizan actividades complementarias, destinadas a contribuir al dominio de las técnicas de participación colectiva, el intercambio de experiencias, favorecer el desarrollo cultural colectivo.

Toda la actividad del Seminario se planifica previamente, en los pre-seminarios municipales, bajo la dirección del jefe de la enseñanza y con el equipo de los orientadores. Los Seminarios están estructurados sobre la base de una combinación funcional y objetiva de la teoría pedagógica y la práctica docente.

Los maestros aficionados "consolidaron, así, una nueva categoría, creada por las necesidades del proceso.

Por otra parte, la proliferación de las aulas de Educación Obrera y Campesina en los centros de trabajo, dió origen a otra categoría de maestros: los "obreros maestros", ofrecidos por las secciones sindicales mediante una selección de los compañeros más capacitados y mejor dispuestos, cuyo trabajo voluntario se consideró siempre como un mérito laboral,

Los Seminarios Sabatinos, también llamados Seminarios Permanentes fueron Instituidos para asegurar el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Los Seminarios Nacionales dirigidos al personal de Dirección y --
 Consejeros Técnicos, brindan conocimientos más profundos sobre --
 ciertas áreas específicas, como organización escolar, psicopedagogía, tecnología educativa, etc. Estos seminarios tienen lugar ---
 tres o cuatro veces al año y en ellos se analizan los problemas -
 que surgen de la organización y modificaciones del sistema, así -
 como las cuestiones pedagógicas más importantes.

Los seminarios de cuadros son organizados a nivel nacional o provincial, para asegurar el perfeccionamiento de los especialistas de educación y del personal directivo en las áreas específicas.

Los diferentes establecimientos de preparación y perfeccionamiento de maestros -comprendidas las facultades obreras y los departamentos de formación profesional- aplican una pedagogía práctica que conduce a los futuros docentes a dominar los modos de organización escolar, a jugar el rol de animadores sociales y a obtener la participación activa de los adultos.

En este sentido, el "movimiento de monitores", a todo nivel, juega un papel importante para sacar provecho de las distintas formas de

participación posibles, unas veces en calidad de alumnos y otras en calidad de maestros. (FERRER PEREZ, p. 22 y sig.)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Otro antecedente de importancia lo encontramos en el contexto de la Revolución Peruana.

Según la Ley General de Educación, "...no es maestro el que se limita a dictar sus cursos, aunque lo hiciera de modo sobresaliente. La labor del maestro debe ser integral y ejercerse en las varias dimensiones de la acción educativa: en la búsqueda de los conocimientos- y en la adquisición de una capacitación para el trabajo, en la orientación del educando y en su colaboración para la actividad constan-

te y creadora del educando. La imagen del maestro-enseñante queda, así, sustituida por la del maestro-educador, participante pleno en todas las tareas educativas. De acuerdo con esta concepción, el maestro debe asumir mayores responsabilidades que las que se le han asignado y reconocido tradicionalmente. Pero esto implica, al propio tiempo, el rescate de su fundamental misión de educador y orientador de la acción educativa de la comunidad" (Ley General de Educación, p. 24, citada por BIZOT, p. 41).

En cuanto a la educación de adultos, la Reforma Educativa propicia ba la participación del magisterio organizado. Esta forma se refiere a las asociaciones magisteriales, de tipo sindical o del tipo participatoria referido en la Ley General de Educación con el nom-

bre de "comunidades magisteriales". Esta participación implicaba acciones y programas dirigidos, entre otras cosas, a proporcionar a los maestros una educación para el ejercicio docente no escolarizado, aspecto que la Reforma Educativa consideraba complementario de la forma escolarizada, y el más apropiado recurso pedagógico para superar los desniveles de educación. Y para ello era necesaria una capacitación ad hoc, dosificada y planificada en programas y currícula para el caso (Perú, Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación, p. 270).

En la Educación de Adultos, especialmente en las áreas rurales, la

función de los promotores (sectoristas, extensionistas, educadores, etc.), se consideraba necesaria en el momento inicial. Como labor de promoción, que no es simple motivación ni creación de necesidades, debe partir de las necesidades "sentidas" y responder críticamente a ellas mediante acciones específicas. "Descubre así su real valor, su relación con los problemas fundamentales de la población. La necesidad de determinadas formas de educación empieza a ser descubierta y sentida. En respuesta a ella se programan y organizan sucesivas acciones cuya evaluación y análisis proporcionan los elementos para ir precisando mejor las necesidades educativas y las formas posibles de satisfacerlas por la autogestión comunitaria" (Perú, Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación, p. 278).

PARTE IV: ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

12. Educación y Desarrollo:

Es una aspiración común en los países de América Latina el intento de aunar esfuerzos hacia un planeamiento integral de desarrollo, - en tanto abarque no solamente el aspecto económico, sino también - aspectos políticos, sociales, culturales.

Este sería, en términos muy globales, un modelo ideal de desarrollo. La educación en general y, en particular, la educación de adultos -

cumple un papel muy importante dentro de este modelo, que puede ser interpretado de distintas maneras. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En el caso del Programa Nacional "Educación Para Todos" en México, - esta relación está marcada de manera esencial:

"En la educación está la clave de la calidad de la vida. Con ella - se inicia el proceso que lleva al individuo a la riqueza o a la pobreza, a la participación social o a la marginación, a la libertad - o a la dependencia" (SEP, Educación Para Todos, Doctrina, p.8).

De hecho están implícitos, en este Programa, un modelo de desarrollo,

un modelo de educación, así como una concepción del nexo que existe entre ambos. Del análisis de estos aspectos resultan consideraciones fundamentales para la educación de adultos en México, puesto que los esfuerzos que, en este campo puedan cumplirse, tendrán mayor o menor validez en la medida en que respondan a una política definida dentro del planeamiento integral de la educación, considerada ésta como un aspecto sectorial de la planificación del desarrollo nacional.

12.1.- El modelo de desarrollo.

"En la idea original del Programa de Educación Para Todos está un concepto más humano y más real de desarrollo: el desarrollo es de

las personas no de las cosas...el desarrollo no es sólo el acceso a los bienes y servicios, sino esencialmente la capacidad de las personas y de los grupos de darse a sí mismos, individual y colectivamente, mejores condiciones de vida. Por ello el verdadero desarrollo se origina en la educación, parte de la educación, principia en la educación" (SEP, Educación para todos, Doctrina, p. 12).

Desde esta perspectiva, por cierto muy amplia, el desarrollo abarca aspectos cuantitativos y cualitativos. En otras palabras, abarca el desarrollo económico, el desarrollo político, el desarrollo social. Sin embargo, esta concepción se refiere a un modelo ideal de desa-

rollo.

Para conciliar, educación y desarrollo, la concepción educativa que se sustenta en el Programa debería ser igualmente amplia e igualmente ideal.

De lo contrario habría que definir operacionalmente el concepto de desarrollo ya que de ello depende la realización del Programa Educativo.

"Es correcto proceder de una manera ortodoxa buscando el máximo posible de condiciones que tipifiquen el desarrollo, Pero no es realista proceder de esta manera si lo que deseamos es llevar adelante una -- labor educativa" (CAÑIBE, p. 36).

Por otra parte (y en contradicción con la idea de desarrollo que se sustenta) se entiende por "grupo marginado", "...el constituido por las personas mayores de 15 años que no son capaces de usar la lectura y escritura para mejorar la calidad de su vida" (SEP.Educación - Para Todos, 2. p. 6).

Con lo cual quedan excluidos otros indicadores de la situación de marginalidad, que se refieren a aspectos económicos, sociales y políticos, como por ejemplo: -carencia y mala distribución de bienes y servicios- -dominio de una minoría en la sociedad - escasa movilidad social vertical - escasa o nula participación en el poder polí-

tico - concentración de esfuerzos en sectores urbanos- etc.

12.2.- La propuesta educativa.

"En la educación está la clave de la calidad de la vida...De ahí - la importancia que el Estado da al Programa Nacional de Educación - a Grupos Marginados, que tiene como objetivo asegurar a todos los - mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental indispen - sables para que mejoren por sí mismos, individual y colectivamente la calidad de su vida" (SEP. Educación Para Todos, Doctrina, p.8).

Por un lado, lo que se espera de la educación implica una perspec - tiva en su amplitud máxima, en concordancia con el modelo de desa - rrollo propuesto.

Por otro lado, se pretende alcanzar esa meta con las condiciones - mínimas.

Desde un punto de vista, se desprende que la educación es un fin - en sí mismo. Aunque el término vida no está explicitado, la educa - ción aparece como la llave fundamental para su realización.

Desde otro punto de vista es obvio que las propuestas educativas - para alcanzar esa meta, sin otras acciones paralelas, son insufi - cientes.

"Los planes de tipo social sin apoyo económico, en el mejor de los casos son un paliativo y de ordinario resultan contraproducentes para una elevación significativa de los niveles de vida de los mismos grupos o poblaciones beneficiadas, ya sea porque producen distorsiones a mediano o largo plazo en el proceso de desarrollo, o bien porque transforman a los grupos atendidos, en simples mendigos de la acción Estatal" (MILLAN YUPANQUI, p.3).

Ahora bien, se considera que la Educación de Adultos dentro del marco de la Política Educativa Nacional debe ser parte integrante de los planes y proyectos de desarrollo en todos los sectores de la vida del país, graduados de acuerdo a las prioridades señaladas por los planes de desarrollo nacional.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

De esta manera la educación de adultos es funcional. Los últimos Seminarios de CREFAL sobre Educación de Adultos hacen hincapié, justamente, en la necesidad de una educación funcional involucrada en los programas de desarrollo económico y social.

"...es un hecho admitido que la educación funcional no puede darse si no está vinculada a programas o actividades de desarrollo".

(Millan Yupanqui, p.18).

En este sentido, el objetivo propuesto para el Programa Educación Para Todos, parece confirmar esta observación. La propuesta no es

educación funcional sino educación fundamental.

La educación fundamental fue definida: "El mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutan de las ventajas 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 porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos, indispensable para alcanzar un nivel de vida adecuada" (CREFAL, Educación Fundamental, p.14).

Este concepto utilizado por la UNESCO en la década del 60, considera la educación de adultos como una actividad complementaria donde ya existen acciones de desarrollo de la comunidad. En esta etapa no estaba superada, además, la dicotomía entre alfabetización y educación de adultos.

"Después de la Conferencia de Montreal y más concretamente después del Congreso Mundial para la Eliminación del Analfabetismo (Teherán, 1965), la UNESCO asignó la prioridad a las actividades de la alfabetización. No obstante, a finales del pasado decenio se observó que había llegado ya el momento de adoptar una perspectiva más amplia. ...Resultaba ya manifiesto el deseo universal de un desarrollo glo-

bal de la educación de adultos, concebida como un requisito previo e indispensable para el desarrollo económico, social y cultural y para la aplicación de las políticas de educación permanente" (UNESCO, Plan a Plazo Medio, p. 192).

No obstante, el Programa Educación Para Todos no se aparta del tradicionalismo al conservar en la formulación de su objetivo el concepto "educación fundamental". Ello confirmaría la existencia de un problema común en el planeamiento de la educación de adultos en -- América Latina: "La posición predominante en cuanto al concepto y la práctica de la educación de adultos, es la que corresponde a -- una tarea de carácter supletivo o compensatorio, destinado a llenar los vacíos dejados por el sistema educativo formal" (CREFAL, -

El porqué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, p.12).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

El mantenerse en una concepción tradicional no contribuye sino, a poner de manifiesto la escasa relación entre la estrategia educativa y el modelo de desarrollo propuesto, aunque esa escasa relación sea "funcional" al sistema económico social.

Una última consideración. En la base de esta concepción tradicional se halla la idea de "una educación para la vida".

Esta corriente pedagógica puede dar lugar a dos interpretaciones.

Por un lado, este ideal educativo hace suponer que no se trata de -

una simple aspiración, sino que se puede contar con la posibilidad de su realización en la sociedad. Es por eso que se exige una enseñanza para la vida.

Desde este punto de vista la labor educativa sirve a las condiciones imperantes.

Por otro lado, puede interpretarse como una aspiración hacia una vida mejor, que no tiene vinculación con la situación actual.

"El pensamiento pedagógico burgués oscila entre dos polos: entre la convicción de que se debe plantear a la educación tareas que sirvan al orden social existente y la convicción que se debe exigir de ella que prepare para la futura sociedad. En el primer caso,

se prescinde del futuro a costa del presente...en el segundo se prescinde del presente en nombre del futuro...puesto que este re-

presenta el cumplimiento de los ideales...la pedagogía burguesa sólo en ciertos casos adopta el tono específico de un interés por la miseria humana y despierta las generales esperanzas utópicas sobre una futura mejora de las condiciones de vida y las posibilidades de desarrollo para todos. Este carácter humanístico-utópico del pensamiento pedagógico, que intenta en el seno de la sociedad burguesa traspasar sus delimitaciones clasistas, no conlleva las premisas materiales para una acción consciente y revolucionaria de las clases oprimidas" (SUCHODOLSKI, p. 129 a 163).

12.3.- La planificación.

"Al invitar a los gobiernos estatales a asumir la responsabilidad principal del programa, el gobierno federal no rehuye la responsabilidad que le corresponde...procura que se de a los problemas siempre particulares el tratamiento directo y especial que sólo pueden darles quienes habitan en ella" (SEP, Educación Para Todos, Doctrina, p.9).

Después de innumerables fracasos en la experiencia latinoamericana, puede decirse que una campaña extensiva no constituye una solución adecuada.

Salvo algunas excepciones, como el caso cubano, los esfuerzos se han diluido en resultados poco 'productivos': "...intermitencia en la acción, falta de evaluación rigurosa y de un seguimiento consecuente, superficialidad en la verdadera labor educativa" (CREFAL/UNESCO, p. 112).

En este sentido el Programa Educación Para Todos, no tiene las características de una campaña masiva. Se trataría de un plan especial, concebido, en este caso, como una campaña intensiva hacia determinadas zonas. Con un criterio selectivo piensa llevarse a cabo en forma gradual, comenzando por aquellas zonas donde existan polos de desarrollo.

La Educación de Adultos en este contexto adquiere características - relevantes: "...no existe dentro del sistema nacional de educación- una estructura sólida que sirva de apoyo para incorporar a este gru- po de población -se refiere a los analfabetas-; los servicios de -- educación extraescolar son precarios, si se equiparan al volumen de población que los requiere y, finalmente, las circunstancias que de- terminan la conducta de este sector de la población, hacen difícil- su atención".

Por lo tanto se agrega que, todas las acciones que inicie el Subpro- grama Educación de Adultos, "...constituyen el 'arranque'. De las - experiencias que recojamos en los primeros cuatro meses -septiembre, octubre, noviembre, diciembre- derivaremos las políticas que se a--

dopten para el año siguiente" (SEP, Subprograma Educación para Adul- tos, p.2)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Este Subprograma se pone en marcha a nivel nacional, en algunos es- tados; entre ellos, Michoacán. A su vez, dentro del Estado de Michoa- cán se han determinado algunos municipios que servirán de experien- cia piloto.

El criterio de selección, adoptado a nivel nacional, es la existen- cia de "un mayor índice de desarrollo" (SEP, Subprograma Educación - Para Adultos, Anexo, No. 6).

A nivel estatal, tal como se desprende de las entrevistas realiza--

das a autoridades de la SEP en Michoacán, la aplicación de este criterio dió como resultado la selección de los siguientes municipios:

"Zacapu, Uruapan, Morelia, Zamora, Jacona, Sahuayo, La Piedad, -- Tangancicuaro, Jiquilpan, Los Reyes, Pátzcuaro, Buenavista, Mújica, Hidalgo, Apatzingán, Zinapécuaro, Zitácuaro, Aguililla, Penjamillo, Lázaro Cárdenas".

Dado que no se especifica de qué desarrollo se trata, se desprende que la selección de estas zonas para implementar el Subprograma se hace teniendo en cuenta que en aquellas regiones, donde los adultos ya están real y potencialmente incorporados al mercado de trabajo en cuanto a la producción agrícola e industrial, sus moti-

vaciones con respecto a la alfabetización pueden ser fácilmente estimuladas y sus aprendizajes inmediatamente utilizados (CREFAL/UNESCO, p. 151).

Por eso se entiende que las acciones que inicie el Subprograma -- "...constituyen el arranque". Faltaría por determinar el tipo de desarrollo que existe, las bases para el logro de un desarrollo inicial y cuáles son las acciones educativas que inciden en ese desarrollo.

Si no se supera esa primera etapa, cabe suponer que la visión que se tiene del adulto marginal es parcializada y puramente economi-

cista. "Cuando se habla del recurso humano en relación al desarrollo, de ordinario sólo se hace mención a la mano de obra altamente-capacitada y al elemento técnico indispensable, para alcanzar incrementos de la productividad y determinadas metas de producción y servicios. Con este sentido el papel del factor humano en la aceleración del desarrollo, tiene un alcance limitado y no presupone una participación de la población en su conjunto". (MILLAN YUPANQUI, p. 6). Las acciones educativas que se realicen, en el mejor de los casos llevarán a ampliar las bases del sistema educativo para que se produzca más, sanear -eventualmente- algunas deficiencias de capacitación en el trabajo, cubrir -muy rudimentariamente- algunas deficiencias de tipo educativo y social.

Además, la elección de los municipios no responde igualmente a este único criterio. En algunos casos se puede hablar de la existencia de polos de desarrollo (Lázaro Cárdenas, Morelia, por poner algunos ejemplos). en otros (Aguililla, por ejemplo) donde es imposible la aplicación de ese criterio, responde a un elevado índice de analfabetismo.

Dos criterios de elección para un mismo nivel de aplicación.

En el acuerdo por el cual se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados, que tendrá bajo su responsabilidad la coordinación del Programa Educación Para Todos se dice:

"Artículo II.- Los comités estatales y municipales de educación a -

grupos marginados en el ámbito de su circunscripción territorial coordinarán su acción con la del Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados por medio de las funciones siguientes:

I.- Evaluar las necesidades educativas de los grupos marginados.

II.- Evaluar los resultados obtenidos en el cumplimiento del Programa Educación Para Todos.

III.- Proponer las acciones necesarias para el cumplimiento del Programa Educación Para Todos" (DIARIO OFICIAL, Secretaría de Educación Pública, jueves 30 de marzo de 1978, pág. 7, México 1978; el subrayado es de la autora).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

El objetivo de este Programa (ya citado) es asegurar a todo mexicano el uso del alfabeto y la educación fundamental indispensable para mejorar la calidad de su vida. Y, además, se considera que "La Educación Para Todos es un gran reto a la inteligencia, a la emoción y al espíritu solidario de los mexicanos. Por eso al ponerlo en marcha, el gobierno intenta concitar la participación de todos los sectores sociales, de todos los compatriotas de bien que se reconocen parte de esta comunidad y aspiran a mejorarla" (SEP, Educación Para Todos, Doctrina, p.10, el subrayado es de la autora).

Los tres aspectos subrayados están íntimamente relacionados. Llevan necesariamente a la pregunta: cuáles son esas necesidades educativas cuya satisfacción concita la participación de todos y es "indispensable" para mejorar la calidad de la vida.

La UNESCO define como necesidad educativa básica: "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 cotidiana. Estos problemas son de alimentación, salud, información, vivienda, participación en la vida política y social, producción y comercialización, recreación y 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).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En la determinación de esas necesidades educativas, el Programa Nacional de Educación Para Todos propone, "...recabar la información básica que permita determinar la magnitud y características de las necesidades de servicios educativos en cada uno de los estados del país" (SEP, Programa Educación Para Todos, Instructivo para llenar la forma DEGM-1, Introducción).

Los instrumentos de aplicación en cada Estado y en todas las localidades de cada Municipio son los que aparecen en Anexos No. 7 y-

No. 8.

Sólamente una de las columnas, la referida a población analfabeta, tiene relación directa con el Subprograma Educación Para Adultos.- Es decir que para determinar el diagnóstico situacional del Subprograma sólo se cuenta con un dato: el número de analfabetos de cada municipio.

"Muchos de los planes y programas de la educación de adultos no -- llegan a ser implementados completamente, por no estar basados en un diagnóstico situacional preciso, ni en un análisis profundo (-- cualitativo y cuantitativo) de los recursos disponibles" (DE SCHUTTER, El planeamiento de la Educación de Adultos y de la Capacitación Rural, p. 13).

Por otra parte, satisfacer las necesidades básicas, tal como lo propone el Programa, implica implementar una estrategia educativa que no por "fundamental" sea menos adecuada a las características socioeconómicas de los grupos marginados. Mínimo indispensable puede entenderse cuantitativamente. Pero la cantidad no es exclusión de la calidad, sobre todo si ello significa la "calidad de la vida".

En 1974, La UNESCO entendía por educación básica la primera fase de una educación que dura toda la vida. "Aunque una educación básica implica la adquisición de conocimientos, este componente no debería ser el único, ni siquiera quizás, el más importante. De suma

importancia es el desarrollo de actitudes y valores que capacitan - al individuo no sólo para adaptarse en un molde social existente, - sino también para adaptarse con facilidad a situaciones socioeconómicas cambiantes y aportar su propia contribución a la reforma y al mejoramiento de la vida" (UNESCO/UNICEF/CEC/ p. 7).

Esto quiere decir que deben preverse, dentro del Subprograma de Educación Para Adultos, otras acciones paralelas de desarrollo integral. De lo contrario, la visión que se tiene del adulto marginal es muy parcializada.

Dentro de las metas del Subprograma Educación Para Adultos, se especifica:

" - Poner en posesión de los mecanismos de la lectura y escritura a un millón de analfabetos, en el periodo de septiembre-diciembre de 1978.

"Incorporar, en el mismo periodo, a un millón de mexicanos - que carecen de educación fundamental, a la primera intensiva - Realizar paralelamente acciones de desarrollo de su comunidad y de capacitación para el trabajo" (SEP, Subprograma - de Educación Para Adultos, p. 5).

Sin discutir la ambición de las metas, se tiene, sin embargo, la --

certeza de que la tarea de la educación de adultos es mucho más -- amplia y va más allá, en sus resultados, que una campaña masiva de alfabetización.

Pero, justamente la tercera de las metas, (la que se refiere a desarrollo de la comunidad y capacitación laboral) es la que aparece menos clara, sobre todo si comparamos su definición como una actividad, con la definición de las dos primeras en tanto que objetivos.

Una cuestión formal como esta no conduce necesariamente, a una --- omisión de tan importantes actividades. No obstante, formuladas como objetivo o como actividad, las acciones de desarrollo de la comunidad y de capacitación para el trabajo no aparecen planificadas a lo largo del Subprograma de Educación Para Adultos.

De acuerdo a las opiniones vertidas por representantes de la Secretaría de Educación Pública, en ocasión de las entrevistas, es intención del Programa delegar la responsabilidad de dichas acciones en su planeación y ejecución, a las delegaciones estatales, de --- acuerdo a las necesidades regionales. Estas actividades se cumplirían en una segunda etapa, reforzando la idea de que "...el proyecto que hoy presentamos constituye el 'arranque' del Subprograma".- (SEP, Subprograma Educación Para Adultos, p. 3). Sin embargo, la definición que da Naciones Unidas de 'desarrollo de la comunidad'- se refiere a "...un proceso por el cual el propio pueblo participa

en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida" (citado por MILLAN YUPANQUI, p.7).

Cabe adelantar entonces que planes y programas de salud, de nutrición, de empleo, de capacitación laboral, etc. y, en general, todos aquellos aspectos que hacen al desarrollo armónico e integral de una comunidad y que procuran, en última instancia, mejorar las condiciones existenciales de la población, "...el sólo hecho de suministrarlos no implica necesariamente, cambios en la calidad de la vida de las poblaciones.

Para alcanzar este objetivo, es necesario que la población adquiera conciencia de las causas de sus problemas, de la validez de las soluciones propuestas y hacerse directamente responsable de su programación y de su ejecución" (BONANI, El papel de la educación extracurricular en proyectos de desarrollo socioeconómico, p. 2).

A simple vista, esta observación como la anterior acerca del Programa, parecen querer decir lo mismo. Sin embargo, por sus resultados operativos, implican puntos de vista diferentes. La primera no excluye una planificación vertical. La segunda responde a una planificación participativa.

No se trata solamente de dos puntos de vista. Detectar las necesida-

des educativas básicas, así como ofrecer una alternativa educativa que de respuesta a esas necesidades básicas, quiere decir que ello no se puede llevar a cabo sin la participación de la comunidad.

Si se trata de un Programa de Educación a grupos marginados, tanto su planeación como ejecución no puede excluir la participación -- real de esos grupos, de "...quienes saben lo que quieren y están - dispuestos a buscar y crear respuestas" (UNESCO/UNICEF/CEC/p.8).

Participar es tomar parte en las decisiones. Pero no solamente en las consecuencias de esas decisiones, sino también en el proceso de elaboración que las mismas implican. Si se acepta este punto de -- partida "...la planificación no puede ser monopolizada por un grupo de especialistas, sino que debe estar asegurada para todos los grupos y todos los individuos que participan en las decisiones".-- (KJELL, p. 17).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

En definitiva, si se planteara en el Programa de Educación Para - Todos, la necesidad de una participación real y efectiva de la comunidad, ello debería mostrarse en el proceso mismo de la planificación. La participación en el señalamiento de sus necesidades implica su participación activa como 'sujeto' en la fase de la in--vestigación.

La necesidad de elaborar una estrategia educativa que responda a las necesidades básicas plantea, además, otro problema:

la necesidad de una coordinación, no solamente intra sectorial, sino también intersectorial. Dado que el universo que plantea el Subprograma Educación Para Adultos es amplio y se refiere a aspectos de desarrollo de la comunidad y de capacitación laboral, no puede quedar circunscrita al ámbito del sector educativo.

"En el proceso de desarrollo del programa se estimulará la participación de instituciones tales como el CREA (Centro Regional de Enseñanza Normal) y, en general, de las organizaciones obreras, campesinas, patronales, clubes de servicios y de manera muy especial la de todas aquellas agencias federales, estatales y paraestatales que tengan a su cargo programas ligados con el desarrollo" (SEP, Subprograma de Educación para Adultos, p.11).

La estructura del Programa nos muestra una concepción intrasectorial de la educación de adultos (Anexos No. 9, 10, 11 y 12). La coordinación intersectorial se muestra, en cambio, como una búsqueda y una sugerencia indicativa a nivel estatal y municipal, para "estimular la participación" de los distintos sectores e instituciones que tienen que ver con la educación de adultos.

La coordinación educativa, "...consiste, básicamente, en articular los elementos o aspectos que comprende una determinada acción educativa, en una doble dimensión de relaciones que se complementan armoniosamente: dimensión interna y dimensión externa" (PICON, p. 2).

En la práctica, la coordinación intersectorial que plantea el Subprograma a nivel municipal (es el caso de Pátzcuaro), se traduce - en la búsqueda de apoyo financiero para garantizar las acciones a - desarrollar. Una de ellas, la bonificación, a manera de estímulo, - para los promotores voluntarios del Subprograma en las distintas - localidades del municipio.

"...el hombre y la comunidad constituyen la pieza fundamental en - este proceso de cambio, su papel de agentes nos lleva a reconocer - que uno de los factores fundamentales para la realización del pro - ceso de desarrollo es la participación popular y junto con ella la - coordinación estrecha de todos los organismos que puedan realizar - una labor integrada de respaldo a esta empresa" (URRUTIA, QUIJADA, - p.18).

Una última consideración. "Para establecer metas viables de las -- que podamos tener una buena evaluación en un lapso razonable, se - propone que la primera etapa del Programa cubra el bienio 1978-19- 80.

En ese año podrán medirse con precisión los resultados gracias al - censo general de población. Y con base en los avances que se logren - y en la experiencia que se obtenga, se propondrán nuevas metas pa - ra 1982" (SEP, Educación Para Todos, Doctrina, p. 9).

Los resultados que puede arrojar el censo general de población, -

se refieren indudablemente al número de analfabetos (aunque ello no se garantiza totalmente), y numerosos aspectos de suma importancia.

No constituye, en sí mismo, un instrumento de evaluación, especialmente diseñado para medir y conocer los resultados del Programa; - para establecer los cambios de carácter cultural, profesional, social y económico logrados por efecto de la alfabetización y las demás acciones que proponen los Subprogramas, tanto a nivel de participantes, como de los grupos y comunidades; y para contar con -- elementos de juicio en un objetivo análisis de la organización del trabajo, la eficacia de los métodos y materiales, la actuación del personal, etc.

Si todos estos aspectos no son cubiertos por la evaluación la eficacia del Programa se reduce a los límites dudosos de la subjetividad.

El diseño del sistema de evaluación del Subprograma de Educación - para Adultos, está a cargo de una comisión integrada por representantes del Secretariado Técnico Nacional del Programa "Educación - Para Todos".

Según el cronograma de actividades, su formulación definitiva estaba prevista para fines de agosto de 1978. Hasta la fecha no se han difundido las resoluciones.

12.4 HACIA LA DETERMINACION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS BASICAS.

12.4.1 Introducción.

Dado que se insiste, desde el comienzo, en la necesidad de una planificación cuyo punto de partida sea la satisfacción de necesidades básicas, se considera fundamental importancia la opinión de los educadores de adultos de Pátzcuaro en la determinación de las mismas.

El tiempo limitado para realizar esta investigación hace que la información recogida no constituya más que un elemento en una primera etapa de la determinación de las necesidades educativas de Pátzcuaro. Teniendo en cuenta que tales necesidades no se circunscriben al

ámbito del sector educativo, las opiniones vertidas a nivel individual deberán ser contrastadas posteriormente, en un proceso de confrontación crítica y participativa, con las que surjan de todos y cada uno de los que tienen a su cargo tareas relacionadas con la educación de adultos en el municipio, así como también de la comunidad en general.

Pero ello sería fruto de una nueva investigación.

Para realizar esta investigación se trabajó con la totalidad del universo: Los educadores de adultos de Pátzcuaro que laboran en los centros CEIDA, CEBA "Jesús Isáis Reyes" y en comunidades indf-

genas (en coordinación con el INI) y que dependen de la Dirección - de Educación a Grupos Marginados de la SEP.

Son once, si bien los dos educadores que trabajan en comunidades indígenas, no realizan únicamente tareas de educación de adultos sino alfabetización bilingüe a adultos, juntamente con niños y adolescentes (especialmente estos últimos).

Los datos contienen información referida a los tres Subprogramas -- del Programa Nacional de Educación Para Todos: el de Primaria para todos los niños, el de Castellанизación, el Educación para Adultos.

En general, se estima que existen en México, dos millones de niños sin escuela, siete millones de adultos no alfabetizados y trece mi-

llones sin haber completado la primaria; en ésta misma situación se encuentran cerca de medio millón de indígenas. Lo que significaría

en términos cuantificables, 23 millones de marginados, cuando la población de México es cercana a los 60 millones.

"En el primer caso -educación primaria- conocíamos la magnitud de - la demanda su distribución geográfica, los factores que han demorado su ejecución y la definición de los trabajadores que tomarían a su cargo las correspondientes acciones; incluso sabíamos cuales --- eran las debilidades del sistema que son causa de que solamente 60- de cada 100 niños que se inscriben en las escuelas, terminan su educación primaria.

En el segundo -castellanización- nos percatamos de que son aproximadamente un millón los mexicanos que no hablan la lengua oficial; que no rebasa la cifra de cien mil, la población de 5,6 y 7 años de edad y que el 40% de la población está siendo atendida en las escuelas bilingües, que contamos con una estructura de servicios educativos dentro de la SEP y en el INI, que favorecen la realización de las acciones para poner en posesión de la lengua oficial a ese millón de mexicanos.

En el tercer caso -educación para adultos- el problema presenta -- características relevantes; en magnitud, supera el número de sujetos de educación de los subprogramas anteriores: -hay todavía en México cerca de 7 millones de adultos analfabeto- Más de 13 millo-

nes de alfabetizados no han terminado su primaria. De ellos una -- parte no utiliza el alfabeto porque lo ha perdido. Cada año 200.000 jóvenes cumplen 15 de edad sin haber aprendido a leer. No existe -- dentro del sistema nacional de educación, una estructura sólida -- que sirva de apoyo a las actividades que nos proponemos realizar.. ..(SEP, Subprograma de Educac. Para Adultos, p. 2).

12.4.2.- El Subprograma de Educación Primaria para Niños.

Respecto al primero de los Subprogramas, tendiente a satisfacer el

nivel de primaria para niños en edad escolar, los educadores de -- adultos de Pátzcuaro consideraron, en general, que las acciones a desarrollar podrían cubrir algunas demandas en las zonas rurales -- más marginadas donde no existen escuelas o no han sido creadas pla-- zas para maestros. La zona urbana de Pátzcuaro cuenta, en este sen-- tido, con una infraestructura satisfactoria.

Las opiniones vertidas por los responsables de su ejecución en la-- Delegación de la SEP en Michoacán, coinciden ampliamente con las -- señaladas anteriormente. Incluso, las acciones que se cumplen en -- esta primera etapa llegan a cubrir más de un noventa por ciento de la demanda de servicios.

A nivel nacional este Subprograma tiene una importancia fundamen-- tal, por cuanto se considera que la carencia de servicios en este-- nivel es la fuente principal de la cual se nutre el problema de la marginalidad.

Sin embargo, las expectativas de los educadores de adultos de Pátz-- cuaro, que en su mayoría ejercen también en el nivel de primaria, llevan a considerar que si bien el Subprograma significa la cober-- tura de la demanda en cuanto a la creación de nuevos centros e es-- cuelas y de nuevas plazas para maestros, ello no significa, neces-- riamente, el mejoramiento de los servicios existentes.

Los aspectos cuantitativos de la educación en el nivel de prima--

ría pueden ser atendidos por este Subprograma. Pero los aspectos -
cualitativos quedan sin un tratamiento especial.

Por otra parte, un aumento de servicios a nivel primario, contribuy
ye, indudablemente, a ampliar la base de la pirámide que, gráfica-
mente constituye el sistema educativo mexicano. Pero no implica, -
necesariamente, paliar (en el mejor de los casos) el problema de -
la marginalidad, en tanto no se lleven a cabo otras acciones con--
juntas en los demás niveles de la pirámide, que contribuyan a una-
real 'democratización' del sistema educativo.

12.4.3.- El Subprograma de Castellanzación.

En cuanto al Subprograma de castellanización, su problemática muy-
amplia, excede los límites más flexibles de esta investigación.

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados convino que el pro--
blema no es prioritario, si bien por ello no menos importante, en
Pátzcuaro y, en general, en Michoacán.

De los resultados obtenidos por la Dirección de Educación a Grupos
Marginados en Michoacán en la primera etapa de la Recolección de -
Inf rmación Básica para el Programa de Educación Para Todos, el nú
mero de indfgenas monolingües que no hablan español, ha descendido
considerablemente en este Estado:

de 12.326, anotados en el último Censo General de Población a ----

5.000 en una primera aproximación (todavía no se tienen datos exactos).

En la Coordinación de las acciones que piensa llevar a cabo este Subprograma, la función que desempeñará el Instituto Nacional Indigenista, se considera de importancia capital. Las metas son, en muy grandes rasgos, castellanizar en el período comprendido entre 1978 y 1980 e incorporar a la primaria en una segunda etapa hasta 1982.

Se intenta llevar a cabo con este Subprograma un proceso que -- comienza con la alfabetización en su propia lengua, para pasar luego a la lectura y escritura en el castellano. El aprendizaje en la lengua vernácula es así un tránsito para introducir al -- adulto en una cultura escrita.

"Sin embargo, en vista de que estos grupos poseen una cultura oral -a veces muy rica en tradiciones y en aspectos artísticos- y sociales- tal vez pueda ser de más utilidad iniciar un proceso educativo en su propia lengua con mayor utilización de la palabra hablada, en apoyo de acciones elementales de mejoramiento..." (SORIA, p. 18).

12.4.4.- El Subprograma "Educación para Adultos".

En cuanto al Subprograma de Educación Para Adultos, los entre--

vistados consideraron en su totalidad que esta área es de prioritaria atención en Pátzcuaro y en general en Michoacán.

De una población estimada en cuarenta mil habitantes existe en Pátzcuaro una población analfabeta de quince años o más, que se calcula en tres mil quinientos aproximadamente.

Actualmente los dos centros de educación de adultos no alcanzan a cubrir la demanda urbana. Se calcula que sólo en la ciudad de Pátzcuaro existe una población analfabeta estimada de 1895, mientras que el número de adultos registrados en los centros es 447.

Sin embargo, todavía no existen datos totales de escolaridad de la población adulta para poder apreciar la magnitud de la demanda.

Por otra parte, los entrevistados consideraron que no son suficientes estos datos para caracterizar el problema de la marginalidad en Pátzcuaro, ya que existen numerosos aspectos que no son contemplados en estas cifras, como aquellos que se refieren a salud, vivienda, ingresos, distribución de la población, tenencia de la tierra, por mencionar algunos de los ejemplos señalados.

Para atender estos problemas no es suficiente la infraestructura que ofrecen estos centros en Pátzcuaro, tanto por la escasez de personal (once en total), por la formación adquirida (maestros de primaria) como por su ubicación (exclusivamente en la zona urbana).

En este sentido, las expectativas respecto al Subprograma Educación Para Adultos se centran, fundamentalmente, en dos líneas:

Por un lado existe una tendencia a considerar el aumento de los servicios existentes e irradiar la acción que cumplen los Centros de Educación Básica Para Adultos, con la creación de nuevos CEBA, especialmente, en las zonas rurales y, consecuentemente, con la asignación de nuevos cupos para educadores de adultos.

Por otro lado el mejoramiento de los servicios existentes implica, además de un aspecto cuantitativo, la necesidad de adecuar y reestructurar los planes y programas existentes de acuerdo a las necesidades de las distintas zonas y realizar otras acciones de desarrollo de la comunidad, de capacitación laboral en las zonas urbanas (para las actividades pesqueras, por ejemplo), así como de capacitación rural.

Es conveniente señalar que el Secretariado Ejecutivo del Subprograma a nivel estatal, ha considerado la necesidad de apoyar las acciones de educación de adultos, no sobre la infraestructura ofrecida por los CEBA, sino a través de "círculos de estudio". Otros Estados, -- en cambio, lo hacen con el criterio de irradiación de los CEBA; por ejemplo Veracruz.

El comité municipal en Pátzcuaro del Subprograma, ha considerado -- también, que si la aplicación del criterio del polo de desarrollo --

implica realizar acciones en la zona urbana, quedará sin atención, en esta primera etapa, gran parte de la demanda rural. En cambio - se pretende encontrar la forma de ir ampliando el radio de acciones desde un comienzo de la implantación del Subprograma, reforzando la idea de una descentralización de la estructura organizativa del Programa.

12.4.5.- Otras Investigaciones.

En el intento de contribuir a la determinación de las necesidades-educativas básicas, se han tomado en cuenta también otras investigaciones realizadas en Pátzcuaro. Así, por ejemplo, como resultado

del trabajo realizado por participantes al curso sobre Alfabetización y Desarrollo y sobre Educación de Adultos y Desarrollo Rural®

que realizó el CREFAL entre mayo y noviembre de 1977, juntamente - con algunos especialistas de la Institución, se detectaron algunos problemas prioritarios en las colonias del área de influencia de - ésta: Morelos, Ibarra, Revolución, Viveros; y en la comunidad rural de Santa María de Huiramangaro.

La síntesis de los problemas surgieron de las discusiones con los mismos miembros de las colonias.

Algunos de ellos son: -falta de agua potable - falta de fuentes de trabajo - contaminación del lago - falta de organización comunita--

ría - escasa proyección de la escuela hacia la comunidad .-etc.

De las necesidades detectadas en la comunidad rural de Santa Ma--
rta de Huiramangaro son prioritarias: -asistencia técnica agrope
cuaria -programa educativo sobre salubridad ambiental -programa -
sobre mejoramiento de la vivienda -programa sobre conservación de
frutas -educación de adultos.

Si partimos de la definición de necesidades educativas básicas --
que da la UNESCO como "el conjunto de conocimientos destrezas, ha
bilidades actitudes y valores que capacitan al individuo y a los-
grupos para enfrentar los problemas básicos de su vida cotidiana.."

(UNESCO/UNICEF/CEC/p.233), puede considerarse que la formulación-
de las necesidades detectadas en la comunidad rural se aproximan-

a esta definición.

Los resultados obtenidos en estas investigaciones corresponden, en
realidad, a momentos o fases distintas en el proceso de determina-
ción de necesidades básicas. Los primeros corresponden a la etapa-
de inventario de carencias y de problemas existentes. Las segundas
ya implican una retroalimentación de los resultados de la investi-
gación a la comunidad.

Faltaría por determinar la formulación operativa de esas necesida-
des, la identificación de los recursos existentes en la comunidad,
la elaboración de la estrategia educativa y nuevos procesos de ---

retroalimentación en cada etapa.

Si partimos, como se decía anteriormente, de esa definición de necesidades educativas básicas, se comprende que los resultados obtenidos no constituyen necesidades educativas básicas de la comunidad, sino una primera aproximación en su proceso de determinación.

Dado que este es el punto de partida fundamental para desarrollar una estrategia educativa en la región, se considerarán en las recomendaciones de este trabajo, los lineamientos del diseño de una nueva investigación, cuyo objetivo principal sea, precisamente, la definición de estas necesidades.

13.- La Formación de Recursos Humanos.

"Los sistemas de formación y capacitación de educadores de adultos[®] en los distintos niveles deberían ser estructurados de manera --- que respondan a la necesidad de disponer de un personal eficiente, tanto por sus conocimientos como por su actitud profesional" (SORIA p. 18).

En México, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, el hecho generalizado sigue siendo la amplia participación, en las tareas de la educación de adultos, de los maestros de escuela primaria. Y también se apela, como en el caso del Programa Nacional de Educación Para Todos, al "voluntariado", debido a la escasez -

de personal calificado.

Si bien existe preocupación por capacitar este personal, de origen socioprofesional y nivel de formación muy diversos, la forma de capacitación se reduce a cursos de corta duración cuya realización - está prevista antes de iniciar el Programa.

La Escuela Normal Superior de Michoacán podría cumplir en el Estado una importante misión al respecto en tanto ha establecido planes especiales de formación en el campo de la educación de adultos. "... (las instituciones educativas) se presentan espontáneamente como organismos con funciones económicas y educativas bien definidas: la de formar recursos humanos para la actividad económica, la de asegurar la transmisión del patrimonio cultural, y desarrollar las capacidades individuales adecuadas para la integración social" (Labarca, p. 69).

13.1.- La Capacitación del Personal del Subprograma Educación para Adultos.

Organizado por el Secretariado Técnico del Programa Nacional de Educación Para Todos, se llevó a cabo en Morelia el Curso de Capacitación para el personal que se desempeñarán, a su vez, como capacitadores y orientadores auxiliares del Subprograma en Michoacán.

En él participaron diez egresados de la Escuela Normal Superior de Michoacán y algunos supervisores de zonas escolares del Estado, -- así como también la autora de esta investigación.

De esta manera, se pretende lograr "...un sistema eficiente de supervisión" y contar con funcionarios responsables de la "programación, asesoramiento, conducción, administración, fomento y evaluación de los servicios que se establezcan con este propósito" (SEP, Subprograma Educación Para Adultos, Diseño del Servicio de Supervisión. p.2).

Los destinatarios finales de los cursos de capacitación son los -- Instructores; es por esta razón que los objetivos particulares son los mismos para todos los niveles de capacitación.

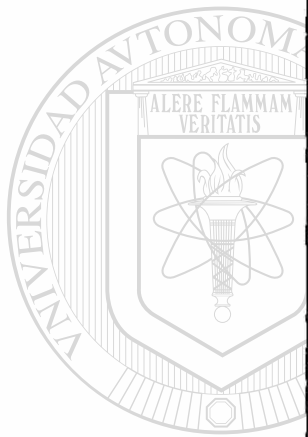
Los objetivos del curso, los temas, la duración de cada uno, así como el esquema de capacitación son los siguientes:

| Objetivo y Metas del Subprograma | Orientador | Capacitadores (1) | Supervisores | Instructores |
|----------------------------------|--|--------------------------|----------------------------|--------------|
| <p>Objetivo General</p> | <p>Capacitar a los orientadores auxiliares (capacitadores) del Subprograma para que proporcionen asesoramiento técnico a los Supervisores sobre el contenido y acciones del mismo.</p> | <p>Idem para Superv.</p> | <p>Idem para Instruct.</p> | |
| <p>Objetivos Particulares</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1.-El Instructor desarrollara capacidades para trabajar en grupo. 2.-El instructor valorará el Programa Nacional "Educ. Para Todos. 3.- El Instructor valorará el conocimiento del Adulto Analfabeto y su medio como condición indispensable para la acción alfabetizadora eficiente. 4.-El Instructor comprenderá la importancia y responsabilidad que implica su labor orientadora y promotora. 5.-El Instructor conocerá el auxiliar didáctico y el Cuaderno de Trabajo del Alumno (participante) para su correcta aplicación posterior. 6.-El Instructor conocerá algunas estrategias para inducir al educando a permanecer y continuar en el proceso educativo y a integrarse al desarrollo de su comunidad. | | | |

continuación.....

| | | | | |
|--|---|-----------------|-----------------|-----------------|
| <p>Temas para el desarrollo gradual de los objetivos</p> | <p>1.- Importancia de la Integración grupal en el proceso educativo. 2.- Fundamentos y finalidades del Programa Nacional 3.- Conocimiento del adulto analfabeto y su medio 4.- Función del alfabetizador en la Educ. de Adultos. 5.- Conocimiento y aplicación de los materiales didácticos 6.- Continuidad y permanencia de los adultos alfabetizados en el proceso educativo</p> | <p>20 horas</p> | <p>20 horas</p> | <p>40 horas</p> |
| <p>Duración de los cursos</p> | | | | |

(1) Este curso es el que se llevó a cabo en Morelia.



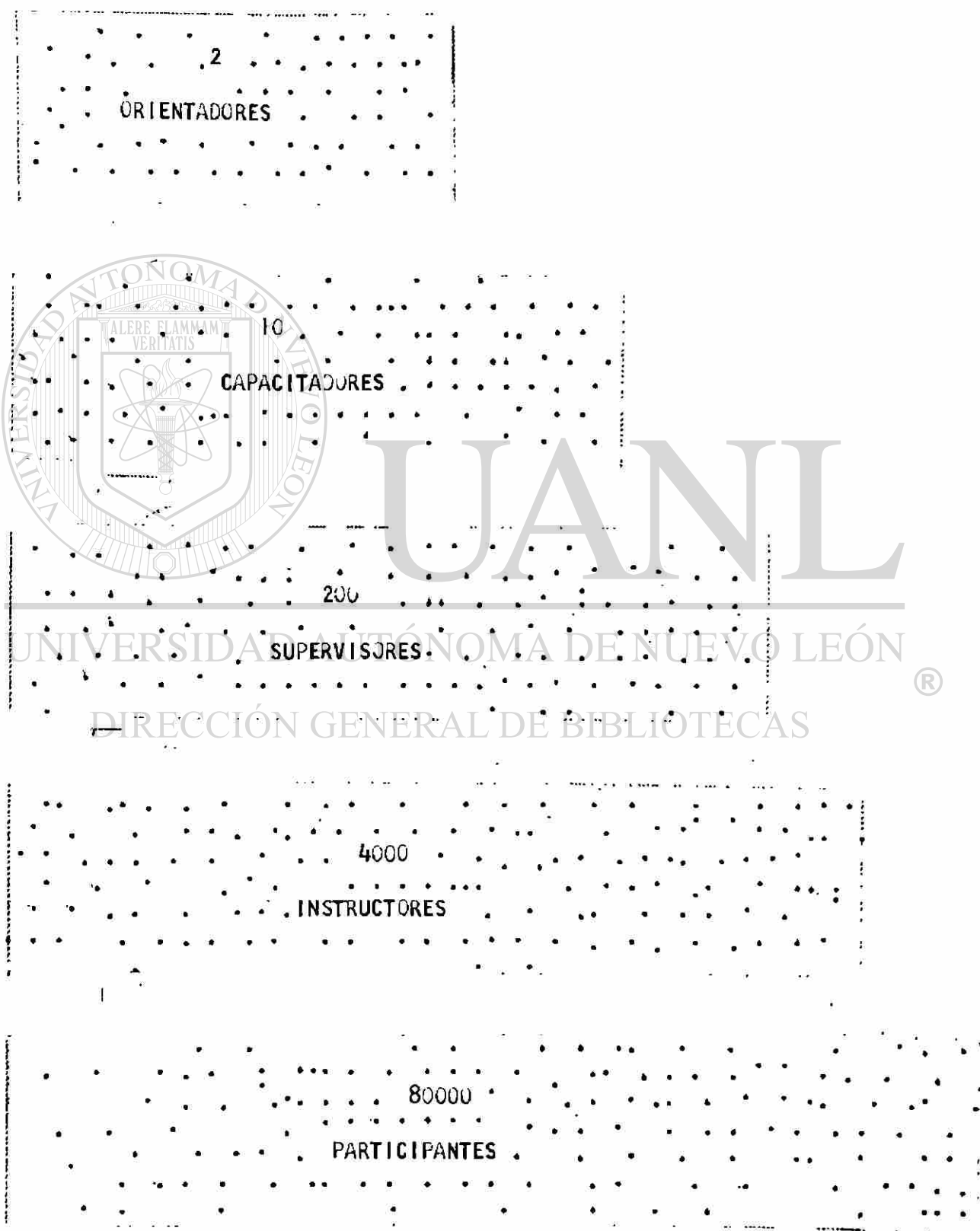
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
 DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UANL



PROCESO DE CAPACITACION

RECURSOS HUMANOS



Los supervisores del Subprograma (que tendrán a su cargo la selección y capacitación de los Instructores) se seleccionarán entre el personal en servicio de la SEP, "preferentemente entre quienes desempeñen esa misma función". Esto quiere decir, concretamente, Supervisores y Directores de escuelas primarias.

Los criterios de selección que se tendrán en cuenta son:

- que radiquen en la zona donde se establezcan los servicios.
- sentido de responsabilidad y capacidad demostrados en el desempeño de sus funciones.
- habilidad para el manejo del personal.
- Iniciativa. " (Subprograma de Educación Para Adultos, Diseño del Servicio de supervisión, p.2).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Por otra parte, para desempeñar la función de Instructor, se apela al "voluntariado" nacional, lo cual implica bastante flexibilidad en cuanto a edad o nivel de formación.

"No se descarta la participación del estudiantado, especialmente de enseñanza media. También se piensa incorporar jóvenes conscriptos a esta tarea", promover la participación de "organizaciones obreras, patronales, clubes de servicios y de manera muy especial la de aquellas agencias federales, estatales y paraestatales que tengan a su cargo programas ligados con el desarrollo" (SEP, Subprograma Educación para Adultos, p.3).

El esquema de capacitación utilizado se lo denominó "en cascada". Los últimos destinatarios de la "cascada", son los instructores, quienes tienen a su cargo la acción pedagógica.

Si bien estas acciones permiten el 'arranque' del Subprograma, -- todavía no se han previsto las estrategias para superar el problema que implica la incorporación efectiva y permanente del personal voluntario.

Un curso de capacitación para educadores de adultos implica esencialmente un proceso de conceptualización del sistema de alfabetización y la teoría en que este se apoya, como así también la adquisición de la competencia necesaria para aplicarla. No se logra, evidentemente, a través de un curso informativo antes de iniciar las acciones de un programa, sino a través de una formación permanente.

En este concepto de capacitación se trata de equilibrar los aspectos de teoría y práctica, dentro del proceso global de formación- (UNESCO, La formación del personal de alfabetización funcional--- Buía Práctica, 1973).

En la capacitación que lleva a cabo el Subprograma, el proceso de conceptualización de la acción alfabetizadora así como su teoría, se apoya en los principios de la educación fundamental.

Y la adquisición de competencia se reduce, dada su corta duración, al conocimiento del auxiliar didáctico y cuaderno de trabajo del participante para orientarlo en su correcta aplicación, así como al conocimiento de estrategias para la motivación de la acción pedagógica.

"...Los métodos tradicionales de formación adolecen de insuficiencias debidas a la importancia que generalmente se atribuye a la -- transmisión de fórmulas y conocimientos por medio de cursos, explicaciones, etc.

En realidad, los únicos conocimientos verdaderos son los que se adquieren por la experiencia, en una situación real y según un procedimiento que integra, en el acto mismo de aprender, las actividades prácticas y su explicación teórica" (UNESCO, La formación de personal de alfabetización funcional, p.9).

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Por otra parte, si bien existe unidad de criterio en los principios que guían la formación de los educadores de adultos del Subprograma, (ellos son los de la educación fundamental), esto no debería implicar, necesariamente, la misma unidad de los métodos de preparación. Por el contrario estos pueden y deben variar de manera que se adapten a las circunstancias de la acción.

"La formación debe estar asociada, concretamente a los esfuerzos desplegados para identificar y luego resolver los problemas del medio en que se mueven los educandos" (UNESCO, La formación del per-

sonal de alfabetización funcional, p. 101).

Si partimos de estas consideraciones, el Curso de capacitación del Subprograma Educación Para Adultos, presenta las características de los sistemas tradicionales de capacitación. Mientras más descendiente es la "cascada", menor es la información que se imparte sobre las decisiones y criterios adoptados para implementar el Subprograma, mayor es la directividad, menor es la participación de los educadores.

Se pretende contar con un personal docente que, además de su capacitación integral, esté motivado a participar conciente y activamente en la transformación y el desarrollo de su comunidad. Pero cuando no hay problemas concretos que resolver o cuando estos es-

tán formulados de manera amplia y ambigua (la marginalidad) los niveles de participación se tornan igualmente difusos como dudosos.®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Se produce, inevitablemente, un desfase considerable entre los objetivos y los contenidos del curso y las actividades operacionales derivadas de ellos, pues no dan cabida, en medida suficiente, al conocimiento del medio y no están suficientemente orientados hacia una formación integral. Una visita de observación sobre el terreno y, en el mejor de los casos, algunas sesiones de trabajos prácticos, son insuficientes para el análisis de una situación o de un problema.

Por otra parte, no hay acciones (por lo menos complementarias) -- planificadas de formación para el desarrollo de la comunidad o -- pautas para acciones de capacitación laboral. Tampoco hay retro-- alimentación en el esquema de capacitación. Igualmente el tiempo-- destinado a cada una de ellas es por demás insuficiente en función de los objetivos propuestos.

En este sentido, el Subprograma adelanta que:

"...La falta de personal especializado en atención de estos gru-- pos; la problemática para incorporar al programa a un personal vo-- luntario cuya colaboración está subordinada a la emoción que lo-- gremos inspirarle y que le conduzca a aceptar como un compromiso-- moral e impostergable hacia sus conciudadanos, la tarea propuesta; si analizamos lo anterior, se comprenderán mejor las dificultades que hemos confrontado, al formular este Subprograma". (SEP, Sub-- programa Educación Para Adultos, p.2).

Sin embargo, es posible suponer que si no se supera esta fase ini-- cial a través de otros cursos, cuyos objetivos tiendan a la forma-- ción en servicio y a la formación permanente, las dificultades se-- ñaladas se verán multiplicadas.

13.2.- La Escuela Normal Superior de Michoacán.

Después del Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior efectuado en Oaxtepec en marzo de 1975, se recomendó la reestructuración de la educación normal superior, para responder a la demanda de servicios, en el nivel de la enseñanza media y superior: ---

"...es la encargada de formar educadores, administradores e investigadores para atender a los requerimientos de las instituciones de los tipos medio y superior en sus modalidades escolares y extraescolares" (SEP, Informe del Consejo Nacional Técnico de la Educación, p.2).

Dentro de esos lineamientos también es su objetivo formar educadores que, "...con base en el conocimiento de las leyes del desarrollo social, sean factores de cambio de la sociedad mediante la integración de una conciencia crítica y creadora, orientada hacia formas superiores de vida que aseguren la autodeterminación económica y política del país".

Además, "se vinculará las escuelas normales superiores con la realidad socioeconómica regional y nacional para formar la conciencia social de los alumnos" (SEP, Informe del Consejo Nacional Técnico de la Educación, p.3).

En cuanto a los planes y programas de estudio, abarcan, dentro de la preparación específica, tres aspectos:

- " - metodología didáctica e investigación científica
- formación científica
- aplicación práctica" (SEP, Informe del Consejo Nacional Técnico de la Educación, p.4).

Estos aspectos generales se incluyen en los objetivos, planes y programas de cualquier escuela normal superior, a partir de 1976.

En lo que respecta a la Escuela Normal Superior de Morelia, en forma especial, es la única en su tipo que cuenta con una Licenciatura en Educación Permanente con Especialidad en Educación de Adultos, de muy reciente creación. Su Plan de Estudios "dentro del marco de la Educación Permanente", se implementó a partir de septiembre de 1977.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

En cuanto al concepto de Educación Permanente, el Plan señala: ^(R)

"Proponemos la Educación Permanente como idea maestra de las políticas educativas para el devenir de los años. Y este concepto es válido tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo" (Faure, Aprender a ser, en ENSM, Plan de Estudios, p.1).

Dentro del área de Educación Permanente, la formación del educador para el campo de la educación de adultos, se basa fundamentalmente en la definición que da UNESCO en Nairobi en 1976:

"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" (ENSM, Plan de Estudios, p.7).

Se considera, además, que el educador de adultos "...es toda persona que a través de su intervención tiende a modificar el comportamiento de otros individuos, incrementando sus conocimientos y capacidades, tratando de ajustar sus conductas a situaciones específicas, generando un mayor grado de autonomía, desarrollando ellas un proceso crítico reflexivo constante y una participación conciente en la solución de sus propios problemas y de su comunidad" (ENSM, Plan de Estudios, p. 10).

Con estas consideraciones previas se recomienda la elaboración de un plan "Integral", cuyo diseño obedece a la modalidad de objetivos, con una secuencia "longitudinal" a lo largo de toda la carre-

ra, desde donde se definen cinco líneas de formación: Filosófica, - metodológica, sociológica, psicológica y técnico-pedagógica, con -- una estrategia interdisciplinaria, cuyo tratamiento metodológico in terno es a base de módulos: "Los módulos atienden a cada uno de los problemas determinados.

Para cada módulo se diseñan únicamente objetivos particulares de to das las líneas en la proporción que se considere necesario...El mó- dulo permite, mejor que las disciplinas y otras alternativas, la -- interdisciplina vertical y horizontal" (ENSM, Plan de Estudios, p.14).

Se determina como metodología del Plan de Estudios, la metodología - participativa:

"La metodología para la aplicación de los módulos es la participati- va, denominada de formación, caracterizada por la aportación reflexi- va, crítica y dialógica de todos los integrantes del grupo, el res-- peto, la no directividad, etc." (ENSM, Plan de Estudios, p.14).

Se propone, además, que la Evaluación sea "permanente, continua e in tegral, a través de la autoevaluación -evaluación grupal -evaluación institucional" (ENSM, Plan de Estudios, p.15).

De acuerdo al plan de Estudios, un egresado de esta área, estaría -- capacitado (p.20) para ejercer como docente de Filosofía, Psicología, Sociología, Pedagogía, dentro del sistema escolarizado; como orientad dores en planeación de servicios escolares; como coordinador,; de --

programas de alfabetización y promoción educativa para la población rural marginada; de educación preescolar, primaria y secundaria en áreas marginadas; de servicios educativos para la población adulta-rural marginada; de servicios de capacitación y desarrollo de las comunidades rurales marginadas; alfabetización y promoción educativa para la población indígena marginada, etc.

En primera instancia, cabe señalar que un Plan de Estudios como este permitiría contar en Michoacán, con personal altamente capacitado en el campo de la Educación de adultos.

Sin embargo, esta especialidad está en etapa de estructuración administrativa y académica. Ello implica, por lo tanto, la persistencia de formas tradicionales en las prácticas educativas en discordancia

con los objetivos propuestos, aunada a la expectativa de cambios -- sustanciales en relación con las metas a alcanzar.

La persistencia de estas formas tradicionales se refiere a ciertos aspectos teóricos como prácticos.

En principio, el concepto que sirve de fundamento teórico a la especialidad, la educación permanente, tal como está enunciado, implica consecuencias cuestionables.

Decir que un concepto es válido, tanto para las sociedades desarrolladas como para aquellas en vías de desarrollo (términos que tam---

bién son cuestionables) lleva a plantear la universalidad de ese -- concepto.

También conduce a la pregunta por la función que cumple la educación en las sociedades latinoamericanas.

La universalidad del concepto de educación permanente implica el carácter metafísico y ahistórico de su definición. Y constituye el --- principio fundamental del cual parten las pedagogías idealistas, tam- bién denominadas burguesas e imperialistas.

En su base está la convicción de que existe, para todo hombre un gru- po de elementos constitutivos que determinan su "llegar a ser", en - cualquier lugar y en cualquier tiempo. Por esta misma razón, no se - comprende el proceso fundamentalmente formativo del hombre en la his- toria y que las características "esenciales" de los hombres no pue- den concebirse al margen del desarrollo social y de la transforma- ción del hombre mismo.

El valor de la historia, en ese tipo de pedagogías, pierde su senti- do creador e independiente para transformarse, en el mejor de los ca- sos, en una escena especial en que se desenvuelven estos valores. La educación permanente constituiría, entonces, el escenario o marco -- ahistórico donde se dan aquellos elementos constitutivos, al margen- del tiempo y espacio reales.

Pero ello, indudablemente, lleva a preguntarse por quiénes o qué - sociedades tienen acceso a esos valores. En la opción presentada - en el concepto que el plan de estudios sustenta, solamente los países "desarrollados" (que justamente por ello son "desarrollados").

La aparente universalidad esconde, entonces, una evidente diferencia, "...así como la producción siempre se realiza según modos de producción determinados...que suponen relaciones sociales de producción concretas, también la educación se procesa en contextos -- históricos específicos, los que le otorgan su significado, características y funciones también específicas" (Vasconi, Aportes para una teoría de la educación, en Labarca, p.307).

Cuál es, entonces, la función de una educación que esconde esas diferencias en nuestras sociedades, "en vías de desarrollo". Precisamente, hipostasiar las relaciones sociales existentes.

La consideración metafísica ahistórica del hombre, conduce en la pedagogía a consecuencias semejantes: si la esencia del hombre debe realizarse en la existencia concreta de un individuo particular, la pedagogía adquiere una fuerza normativa: dicta los valores "universales".

Es por ello que puede convertirse en "la idea maestra de las políticas educativas para el devenir de los años, tal como se manifiesta en el Plan de Estudios.

Las consecuencias de adoptar ese concepto son definitorias para su aplicación. Lleva a medir la existencia real por la existencia --- ideal y a despreciar y nejar en el proceso histórico todo cuanto - no coincida con esas exigencias. Absolutizar conceptos y nociones pedagógicas conduce a la legitimación del orden imperante, repitiendo con cierta especificidad los caracteres globales de las formaciones sociales existentes.

Por otra parte, la única institución social que puede garantizar esa "universalidad" (objetiva y científica) es la escuela (el sistema educativo, lo escolar), y se hace realidad en la práctica escolar. "El sistema escolar asegura, para todos aquellos que están en contacto con él, un tratamiento semejante e igualdad de oportu-

nidades. Igualdad manifestada en un programa único para todos los alumnos, en la objetividad con que deben ser evaluados los comportamientos y la adquisición de conocimientos, en la correspondencia entre el nivel alcanzado en el sistema escolar y la responsabilidad y status económico, en la posibilidad hipotética para todos -- los individuos de progresar en el sistema escolar independientemente de su origen de clase o grupo, en la preocupación de otorgar -- una base científica a las técnicas pedagógicas, en la modernización de los programas de estudio, facilitando así, la comprensión e incorporación en el mundo moderno" (Labarca, p. 70).

El proceso histórico es el proceso real donde el hombre se forma-

y desarrolla; y crea, en todo caso (no "realiza"), su propia --- "esencia".

La pedagogía que se apoya en esta idea, contribuye a la creación de nuevas relaciones sociales de existencia. El factor decisivo que configura a los hombres es su propia actividad social. La pedagogía, desde esta perspectiva, sólo puede entenderse como práctica transformadora.

"...Los procesos educativos, tal como los observamos en la sociedad actual...lejos de contituir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder y cumplen funciones específicas en los que se concreta la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación...funciones diferenciables según las clases a las que su acción dirige..." (Vasconi, en Labarca, p. 309).

La educación permanente, entonces, sólo debería entenderse como un progreso educativo sistematizador de conocimientos y análisis de la realidad, que no se limita a un período determinado del individuo ni a un lugar especial, la de la edad escolar y la escuela como institución de socialización de los valores imperantes. La formación se da en la integración a la comunidad a cualquier edad, quiere decir también, que todas las experiencias de los individuos y de los grupos deben ser revisadas y analizadas cons--

temente, Concebir la educación como tarea de especialistas cuya --
única función es "educar", contribuye a mantenerla separada de to-
da actividad social.

La Imágen de las funciones de la escuela y de la práctica pedagógica-
muy a menudo sufren críticas. Sin embargo, no puede dejar de ad-
vertirse que "la crítica es un instrumento eficaz para reformar y-
corregir aquello que impide o dificulta la acción de las institu-
ciones educativas. Las críticas que se hacen al sistema escolar -
se producen cuando este realiza deficientemente sus funciones, ---
cuando no produce recursos humanos en calidad y cantidad adecuada,
cuando la igualdad frente al sistema está dañada, cuando las técni-
cas pedagógicas se revelan ineficientes o cuando los contenidos de
enseñanza son superados por los avances de la ciencia.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

La crítica y luchas internas y presiones externas tienen por obje-
to poner al sistema en el camino a su ideal" (Labarca, p.73).

Esto fundamenta, en definitiva, la persistencia de formas tradicio-
nales en educación y la denominada tendencia a la escolarización.

En la práctica conduce, inevitablemente, a un desfase entre el ni-
vel de aspiración y el nivel de realización.

Dentro de este contexto, la metodología propuesta en el Plan de -
Estudios, la participativa, no puede darse sino con esas limita--

ciones y, sobre todo, con un afán modernizante, tendiente a la democratización formal de la gestión educativa: "La modernización de la escuela se percibe en la puesta al día de los contenidos de enseñanza, de acuerdo con los progresos de la ciencia o la moda, la intención de introducir métodos experimentales en el aprendizaje, la implantación de modos diferentes de promoción y calificación, etc." (Labarca, p. 74).

En las entrevistas realizadas a algunos educandos y educadores de los años superiores de la Escuela Normal Superior de Michoacán, -- precisamente de la especialidad en Educación de Adultos, se señalaron en el nivel de conocimientos, la totalidad de las técnicas de dinámica de grupo y se agregaron en otras: lluvia de ideas, seminarios, rejas.

En el nivel de aplicación, convinieron en señalar, en su mayoría -- que no eran técnicas de aplicación pura. Con esa limitante se mencionaron, especialmente, las técnicas antes mencionadas. Entre las menos consignadas figuran simposio y phillips 66.

En cuanto a los tipos de evaluación conocidos, se consignan todos, a excepción de la autoevaluación grupal. En cambio, en el nivel de aplicación se mencionan, sin variantes significativas, los siguientes tipos: diaria, semanal, mensual y evaluación por el maestro.

Tanto para los educadores como para los educandos de la Escuela, - las respuestas obtenidas en los rubros correspondientes a las prácticas docentes se refieren a:

- No se realizan prácticas docentes organizadas por la Escuela.
- La mayoría de los educandos son maestros de escuela primaria en zonas urbanas preferentemente, pero también en zonas rurales, y ejercen en la actualidad.
- Los educadores, en su mayoría, han trabajado o trabajan como maestros de primaria.

En la elaboración del Plan de Estudios de la especialidad en Educación de Adultos, participaron educadores y educandos de la Escuela.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Si bien esta investigación no pretende llegar a resultados cuantificables no pueden dejar de señalarse ciertas apreciaciones.

En ninguna de las entrevistas realizadas se mencionó el conocimiento o la aplicación de la metodología participativa, cuando en el Plan de Estudios aparece expresamente formulada.

Consecuentemente, tampoco se conoce ni se aplica, la autoevaluación grupal, que correspondería casi necesariamente, a la aplicación de tal metodología.

Más aún, la marcada diferencia entre los conocimientos y su aplicación, permite deducir que, en el caso de que aplique la metodología participativa, ello sucede de tal manera que no conduce a superar prácticas evaluativas y pedagógicas, en general, que corresponden a la enseñanza escolarizada.

-Si para la elaboración del Plan de Estudios hubo "consultas" a todos los integrantes de la gestión educativa, ello no se traduce necesaria y espontáneamente, en una práctica participativa.

Reducida al ámbito escolar y al aula, es difícil pensar, además, que la metodología pueda ir más allá de esos límites. No deja de ser una técnica más de dinámica de grupo, con el agravante de que sus operaciones no están delimitadas (porque no es una técnica) y

el educador no está capacitado para llevarla a la práctica,

Formuladas estas apreciaciones, conviene señalar, también, que no existen otras experiencias significativas a nivel estatal (a excepción de CREFAL), en el área de capacitación de educadores de adultos.

De manera que, tanto los alumnos como los egresados de la Escuela, constituyen un personal altamente capacitado para participar en el Plan de Educación Para Todos. Sobre todo si se toma en cuenta el perfil del educador de adultos en el cual se apoya el Plan de Estudios.

De hecho diez egresados de esta especialidad, que asistieron al curso de capacitación organizado por el Secretariado Técnico nacional del Subprograma Educación Para Adultos, constituyen Orientadores Auxiliares PARA LA IMPLEMENTACION DEL MISMO a nivel estatal.

En el análisis que se hizo anteriormente sobre la planificación del Programa Educación Para Todos, las características apuntadas señalan cierta verticalidad en su organización para la toma de decisiones. El organismo de planificación constituye un auxiliar en este proceso.

A su vez, los Orientadores Auxiliares del Subprograma, se convierten en el Estado, en asesores para la toma de decisiones a nivel nacional. Con ello, la verticalidad del Programa queda garantizada.

13.3.- CREFAL.

Aunque todavía no está determinada la función específica que deberá cumplir el CREFAL en el Programa de Educación Para Todos, no se puede dejar de señalar la importante misión que cumple esta Institución en la formación de recursos humanos para América Latina.

Desde 1951, el CREFAL ha pasado por varias etapas a cada una de las cuales han correspondido diversas estrategias. Esas etapas son: --- Educación Fundamental (1951-1960), Desarrollo de la Comunidad (1961-1968), Alfabetización Funcional (1969-1974), Educación de Adultos- y Alfabetización Funcional (1975) (CREFAL, Formación de Recursos - Humanos para la Educación de Adultos en América Latina, p. 4).

En lo que va de esta década, el señalamiento de los criterios marca las pautas del interés por encontrar una respuesta educativa integral a los problemas de orden económico, político y social en -- los países de la Región.

A comienzos de la década del 70, con un criterio de educación funcional, los Seminarios Operacionales constituyeron una propuesta -

"al servicio del desarrollo", especialmente en áreas rurales (CREFAL, El Seminario Operacional sobre Educación Funcional de Adultos: una acción pedagógica al servicio del desarrollo).

"...es el proceso del hombre trabajador, colocado en su situación-existencial, la cual provee a los especialistas de los elementos - necesarios para definir los contenidos y los métodos de su formación integral" (p. 2).

La formación global del adulto integra la formación profesional - (aumento de la eficiencia en el trabajo productivo), la formación

cultural (lectura, escritura, cálculo, adquisición y ampliación de conocimientos básicos), formación no profesional (mejoramiento de la administración de su trabajo), formación social y política (salud, higiene, bienestar familiar, derechos, deberes, etc.).

La educación funcional al servicio del desarrollo regional o local, "utiliza técnicas adaptadas a las situaciones locales, y a las necesidades del momento. Esto significa que se renuncia a la programación a priori, centralizada y a las cartillas y otros materiales de enseñanza elaborados en una oficina y destinados a todo un país" (p. 3).

Es igualmente prioritario es, en la selección de los contenidos de un programa de educación funcional, el interés económico en cuanto al aumento de la producción:

" Los criterios generales que se deben tomar en cuenta para seleccionar los contenidos del Programa son:

- el apoyo máximo al programa de desarrollo
- el apoyo máximo a las necesidades del hombre" (p.15)

Con estos criterios, la aplicación de un programa de educación funcional de adultos supone:

"Una confrontación estratégica, dinámica y permanente entre los participantes y los materiales didácticos" (p.19).

Los aspectos prácticos se organizan a través de demostraciones en el lugar de trabajo, que se alternan con sesiones de conceptualización en el mismo lugar o en la casa de algunos campesinos, "de preferencia no en la escuela" (p.19).

En este proceso el "instructor" es un conductor.

La selección del instructor se realiza tomando en cuenta los siguientes criterios: "...adaptado al medio, cuyo nivel educativo no sea superior (al del participante)...Debe tener conciencia de la necesidad de cambios por parte de sus compañeros de trabajo y desear colaborar con ellos como agente de cambio" (p.18).

Las encuestas entre los técnicos y algunos líderes de la comunidad, así como la aplicación de técnicas como el sociograma, determinan el proceso selectivo.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La capacitación del instructor supone una etapa inicial y una capacitación permanente, para lo cual se sugiere su incorporación en el equipo del programa.

En los últimos años, se han intensificado las acciones del CREFAL hacia la formación y capacitación de personal de la educación de adultos, considerando que "la experiencia ha demostrado que pretender compensar la carencia de personal idóneo con cursos y cursosillos mediante formas convencionales, dirigidas a personal de --

base exclusivamente...resulta infructuoso y en consecuencia inoperante" (CREFAL, Formación de Recursos Humanos, Para La Educación de Adultos en América Latina, p.5).

Por otra parte, "...la modalidad escolarizada de los sistemas nacionales en América Latina ha resultado insuficiente, no tan sólo para atender los servicios del subsistema regular formal, sino en cualquier extrapoblación que se pretenda realizar para actividades de la educación no formal o extraescolar" (p.6).

En la búsqueda de una forma que realmente signifique un aporte en la solución de los problemas prioritarios con los que se enfrenta la educación de adultos y que trascienden el ámbito de lo formal, se tiende en estos últimos años, a la formación de personal" que ocupe lugar en la toma de decisiones, o de opinión reconocida para la elaboración de planes y programas de acciones dentro del área en la educación de adultos, simultáneamente a cursos para personal de base, pero encargado de ejecución de programas" (p.20).

El punto de partida en las estrategias y metodologías para la formación de recursos humanos es el perfil del educador de adultos- "...en consonancia a los requerimientos de la realidad donde va a actuar" (p. 10).

Los aspectos que se señalan a continuación son, en síntesis, "11

lineamientos" básicos en la elección de estrategias de formación (- p.9 y sig.): -la preparación y la formación aunados a la experiencia -la integración de grupos interdisciplinarios -la búsqueda de efectos multiplicadores a través de la capacitación del personal a nivel de dirección y de toma de decisiones -participación del adulto en el proceso de aprendizaje desde el inicio mismo --- -etc.--.

-LA METODOLOGIA PARTICIPATIVA:

Por otra parte, se pone énfasis dentro de este marco conceptual, en la "adopción de una metodología que garantice la participación de los integrantes de la población meta para lograr el efecto -- multiplicador" (p. 20).

En este sentido la metodología participativa aparece como un pro[®]cedimiento adecuado a la necesidad planteada y, realmente, una propuesta educativa por parte del CREFAL.

Para la capacitación del personal que trabajará como instructor en el Subprograma, así como la de aquellos que ejercen funciones de supervisión y orientación, los lineamientos estratégicos que ofrece el CREFAL: educación funcional, educación permanente y metodología participativa, constituyen una opción muy importante de tener en cuenta.

Si se piensa que uno de los problemas fundamentales con los que se enfrenta la educación de adultos es, en Latinoamérica, lograr la participación real y efectiva de los grandes sectores marginados de la población, el planteamiento de una metodología que satisficiera esas expectativas, encuentra en el marco conceptual de la Educación Permanente, una propuesta educativa.

Esta metodología podría entenderse como un conjunto de procedimientos en el proceso que implica tomar parte en las decisiones.

No se trata de una técnica (como "procedimientos rigurosos, bien definidos...etc."). (Grawitz, p. 291).

Pero 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 definición de los pro-

blemas relevantes. "La elección de las técnicas depende del obje-

tivo perseguido, el cual va ligado al método de trabajo...La teo-

ría define el qué, mientras qué, sin duda ligados al contenido, -

pero de otra forma, los problemas de método dan una respuesta a --

la pregunta 'como'" (Grawitz, p. 291).

Sin entrar en la precisión de términos científicos, podría decirse más sencillamente, que en la definición de objetivos de la educación de adultos se encuentra el para qué de tal metodología; lo -- cual conduce, en definitiva, al sentido último de la participación.

En los seminarios de Maestría en Educación de Adultos del CREFAL, se ha definido la participación como un valor en sí mismo, en tanto permite el desarrollo pleno de la experiencia y del conocimiento en el hombre.

Sin desconocer este valor, es preciso, sin embargo, hacer notar - que las consecuencias de una mayor participación no se agotan en estos términos: por cuanto estas potencialidades, "no pueden materializarse donde no hay condiciones económicas de vida que las hagan factibles" (Panorama Económico, p.4).

La participación se inserta en un proceso mucho más amplio y profundo que involucra, en última instancia, la estructura de poder.

En este ámbito, es decir, en todas las instancias de decisión, se

inserta la definición de objetivos para la educación de adultos.-

Es allí donde encuentra su explicación la metodología participativa.[®]

El que se constituya a la metodología en un modelo explicativo de ese proceso, quiere decir que no están claramente determinados -- sus pasos -Frente a ese modelo, las limitaciones de cada realidad deberán contribuir a su definición.

13.4.- Las expectativas de capacitación.

Es preciso destacar que todas las personas entrevistadas, eviden-

ciaron una alta percepción de la necesidad de cambios con respecto al propio nivel educativo donde están envueltos.

La necesidad de sentirse "actores sociales" en este proceso se traduce en expectativas de capacitación, en todos aquellos aspectos de la educación de adultos que van más allá de las acciones de alfabetización.

La preparación del educador de adultos no puede darse para un nivel específico. Su práctica docente no puede quedar determinada por los conocimientos, sino por el nivel o área en que desempeñe sus funciones.

Si se parte de la concepción de la formación del educador de adultos como una acción equilibrada entre la teoría y la práctica, el proceso de conceptualización del proceso educativo debe estar encaminado a identificar los problemas del medio en que se desenvuelven; y la adquisición de la competencia necesaria para su aplicación, va unida al esfuerzo por resolver los mismos.

Con este criterio se considera que el proceso de capacitación de un educador de adultos debe incluir cinco líneas de formación:

- Formación social (para el estudio del medio)
- Formación Pedagógica
- Formación Andragógica

- Formación Psicológica
- Formación Para la Acción

En las entrevistas realizadas a los educadores de adultos de Pátzcuaro se señalaron como expectativas de capacitación las siguientes características cognitivas (Anexo No. 3):

- La capacidad para el análisis del marco económico, político, social, cultural, ecológico, dentro de los aspectos que incluyen la primera línea de formación.
- Dentro de la segunda línea de formación, la pedagógica, muy especialmente, la posesión de los conocimientos para el análisis y evaluación de acción educativa en áreas rurales y marginales.
- Dentro de la tercera línea de formación, tanto la capacidad para conceptualizar la educación permanente, la educación de adultos, la educación funcional, la alfabetización funcional y la educación no formal, como aquellas capacidades que se refieren al conocimiento y manejo de las técnicas andragógicas.
- Dentro de la línea de formación psicológica se consideró fundamentalmente el conocimiento de las características del adulto marginado.
- La última línea de formación involucra las anteriores y es donde se conjuga, en forma manifiesta, la teoría y la práctica educativa, hacia una concepción de la acción pedagógica como una práctica transformadora. Los aspectos señalados, en la mayoría de los casos, se refieren a la capacidad para contribuir en el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas no formales en áreas marginales.

Las características actitudinales se consignaron, en su mayoría, como muy importantes y necesarias de adquirir.

Los educandos entrevistados en la Escuela Normal Superior, contestaron esta parte de la entrevista en forma conjunta y convinieron en considerar como necesidades de capacitación, las siguientes características cognitivas (Anexo No. 3):

- Capacidad para el análisis del marco económico, político, cultural, social y ecológico.
 - Diseñar esquemas de investigación con fines de diagnóstico en áreas marginales y rurales.
 - Determinar la incidencia de la educación en el proceso de desarrollo.
 - Poseer los conocimientos para el análisis de los siguientes elementos del proceso educativo: metodología, evaluación, seguimiento.
 - Poseer conocimientos para el análisis y evaluación de planes de acción educativa en áreas marginales y rurales.
-
- Capacidad para conocer y manejar las técnicas andragógicas.
 - Capacidad para analizar las principales tendencias en psicología del adulto y para conocer las características del adulto marginado.
 - Poseer los elementos para el diseño, ejecución y evaluación de estrategias educativas no formales en áreas marginales.

Se consideró necesario definir con mayor claridad lo que se entiende en la entrevista por organizaciones de base, su función y su organización.

Con respecto a las características actitudinales se convino en considerar que todas son igualmente importantes en el perfil de un edu

gador de Adultos. (Anexo No. 3):

El Promotor debe poseer una actitud para:

- emitir juicios de cuestionamiento previo conocimiento, análisis y reflexión
 - estar abierto a discusión
 - aceptar análisis y críticas de sus ideas
 - permitir y admitir la toma de decisión en conjunto
 - generar aportes significativos en la solución de situaciones planteadas
 - analizar la realidad con rigurosidad científica sin dejarse dominar por prejuicios
-
- participar positivamente en esfuerzos conjuntos a nivel grupal y comunal
 - manifestar preocupación por su perfeccionamiento humano y profesional con un sentido social
 - 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).

14. LA INFRAESTRUCTURA DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EXISTENTES EN PATZCUARO Y EL NIVEL DE FORMACION DE LOS EDUCADORES DE ADULTOS.

14.1 .- Introducción:

"El marco económico y social dentro del cual debe operar la educación de adultos en América Latina se caracteriza por la persistencia de una serie de obstáculos al desarrollo, originados en la insuficiencia e inadecuación de las estructuras vigentes. Tales obstáculos determinan la marginalidad económica social y política de vastos sectores de población"(Soria, p.1).

La educación de adultos en América Latina, se realiza en una diversidad de niveles y campos y cada país presenta una situación muy particular.

En la generalidad de los casos las características de los sistemas nacionales de educación de adultos (en los casos en que existe) presentan como nivel de aspiración, la realización del individuo dentro de un proceso de formación global e integrado, que incluye los aspectos técnico-profesional, cultural, económico y socio-político".

Este es el caso también de la legislación mexicana.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice en su artículo 3o.:

"La educación que imparte el Estado-Federación, Estados, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la concien-

cia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la -
justicia" (SEP, Subprograma Educación Para Adultos, p.8).

La Ley Federal de Educación dice, también,

Art. 6°.- El sistema educativo tendrá una estructura que permita -
al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida
económica y social y que el trabajador pueda estudiar

Art. 10°.- Los servicios de la educación deberán extenderse a quien-
es carecen de ellos, para contribuir a eliminar los de-
sequilibrios económicos y sociales.

La Ley Nacional de Educación de Adultos agrega:

Art. 4°.- La educación para adultos tendrá los siguientes objetivos:

V.-Elevar los niveles culturales de los sectores de pobla-
ción marginados para que participen en las responsabildi-
des y beneficios de un desarrollo compartido.

Art. 6°.- Compete a la Federación, a los Estados y los Municipios:

I.-Promover, establecer, organizar y sostener servicios --
permanentes de educación para adultos.

Art.26°.- Los mayores de quince años, varones y mujeres, de las zo-
nas urbanas o rurales, tendrán derecho con igualdad de --
oportunidades a recibir la educación general básica para
adultos.

Los objetivos del Programa Nacional de Educación Para Todos se proponen:

- "- Asegurar a todos los niños mexicanos la educación primaria
- Impulsar la enseñanza del castellano a quienes carecen de él
- Ampliar decididamente la educación para adultos, no sólo con una gran campaña de alfabetización, sino procurando que quienes aprendan a leer y escribir cubran estudios complementarios y queden integrados a actividades culturales o de capacitación, o a ocupaciones productivas donde utilicen el alfabeto" (SEP, Subprograma Educación Para Adultos, p.11).

Sin embargo todas estas leyes y decretos no siempre aseguran la adopción oficial de los programas ni un funcionamiento adecuado.

Todos los países que deben afrontar el problema del analfabetismo, desarrollan programas o realizan actividades tendientes a alfabetizar y, en ocasiones, educación básica.

En el caso de México los planes y programas de estudios de los servicios educativos para adultos, no se limitan a la alfabetización sino que integran a esta dentro de un proceso que continúa en la primaria intensiva y en la secundaria abierta, a lo cual se agregan las actividades ocupacionales.

Pero es indudable que las acciones realizadas no han logrado cubrir satisfactoriamente los objetivos propuestos. Y la presencia del

adulto analfabeto o casi analfabeto, se presenta como un "obstáculo" para acceder a un proceso de desarrollo económico y social.

Existe una desarticulación entre el nivel de aspiración y los resultados obtenidos, entre la concepción y la realización, que sigue -- siendo tradicional.

Esto quiere decir, no se ha superado la concepción tradicional de la educación de adultos considerada como una acción complementaria o suplementaria de la escolarización.

En última instancia, la educación de adultos se convierte en un --- "subproducto" de la enseñanza primaria (Soria, p. 16). En tanto la formación cultural básica está destinada a la certificación de estudios primarios, lo cual constituye un requisito de empleo en los me
 dios urbanos.

Uno de los objetivos del nivel primario en los Centros de Educación Básica Para Adultos es, precisamente, "que adquieran el bagaje cultural del nivel Primario y el certificado de estudios correspondientes" (SEP, CEBA, Libros y Materiales Auxiliares, p. 3).

Ello implica la persistencia de la marginalidad de grandes sectores de la población en el ámbito rural.

Tampoco conduce a una elevación del nivel de calificación de mano de obra.

Esta formación cultural básica se concibe en los términos de una educación fundamental, tal como la definió CREFAL en su primera etapa, hacia 1951. Su papel, en este caso, se reduce a tareas de alfabetización, círculo de estudios, actividades ocupacionales.

Desde la perspectiva de una educación funcional es relativamente fácil determinar, entonces, los niveles de desarticulación entre la concepción y la realización. La alfabetización funcional sustituye las acciones masivas de las campañas de alfabetización, con fines propios que, de manera progresiva, tienden a "favorecer" la integración de la educación de adultos en estructuras socioeconómicas concretas y homogéneas, vinculándola cada vez más a realidades de trabajo y a programas definidos de desarrollo. Resultará indis-

pensable una estructuración e interpretación de esos programas a nivel de comunidad, de empresa, de cooperativa, de sindicato, etc., para que satisfagan verdaderas necesidades de la población "adulta" (SORIA, p. 16).

Lo que caracteriza fundamentalmente a los modelos tradicionales de educación en América Latina, es precisamente, la necesidad de responder a "la presión para expandir la matrícula educativa" (CHADWIK, p. 7).

Ello implica cambios fundamentales en los objetivos. Sin embargo, y esta es también una característica fundamental, "no se dió un cam-

bio concomitante en los procesos "...Lo cual implica, por un lado, una ampliación del sistema que abarque a "toda" la población. Y, por otro, en la base de este modelo, el enfoque sigue siendo "el-modelo selectivo tradicional": "...no está en capacidad de educar a todos...sino a aquellos que se adaptan a sus requerimientos y características. Su mejoramiento (el del modelo tradicional) no significa realmente perfeccionar la educación" (CHADWICK, p. 7).

En tanto se pretende aprovechar la infraestructura existente de servicios educativos para la puesta en marcha del Subprograma de Educación Para Adultos, así como el personal que se desempeña en los Centros de Educación para Adultos, conviene hacer un análisis de los mismos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

14.2.- La enseñanza en general y el aprendizaje del adulto.

(Para este punto como para los siguientes, se tomaron en cuenta, no solamente los documentos oficiales sino también la entrevista con una educadora de adultos de Pátzcuaro, así como su trabajo para acreditación de licenciatura en la Escuela Normal Superior de Michoacán). Los datos obtenidos del análisis documental señalan que la educación de adultos impartida en los Centros de Educación Para Adultos, presenta ciertas características y objetivos tales como: "encauzar al adulto hacia su realización plena, individual y social, por medio de una acción educativa que favorezca

el desarrollo de sus potencialidades humanas" (SEP, Sistema Nacional de Educación Para Adultos, p.5).

El plan de estudios de los Centros incluye "lectura y escritura y nociones de cálculo, para el conjunto introductorio; Español, matemáticas y ciencias sociales para el conjunto de nivel primario" (SEP, Sistema Nacional de Educación Para Adultos, p.3).

Es evidente que una alfabetización reducida a la enseñanza de la lectura y escritura, nociones de cálculo y conocimientos generales, será ineficaz para transformar al individuo y su medio y, -- por lo tanto, no obtendrá resultados importantes como factor de -- desarrollo integral.

Aunque no es menos cierto que esta alfabetización está unida a un proceso más amplio, el de la primaria intensiva, a través de áreas de conocimiento, los programas no van más allá de conocimientos generales. Y no puede decirse que respondan a los problemas y necesidades de la comunidad, sobre todo si se piensa que el material que utilizan los adultos para sus aprendizajes, es el mismo en todo el país.

El Subprograma de Educación Para Adultos, tampoco tiende a superar esta situación. Por el contrario, señala el uso de este mismo material, en lugar de sustituirlo por otro de acuerdo a las necesidades regionales.

Este material se transforma entonces en el medio principal con que se trasmite la información. Si el educador es el "interprete" básico de la información (término usado por Chadwick, p. 3), el papel que desempeña el adulto es el de receptor de la información.

Tanto los materiales didácticos, como los planes, programas y objetivos del mismo, no son seleccionados en función de una preparación específica del adulto, sino sobre la base del supuesto conocimiento medio de los adultos en general. Ello determina la posibilidad de su utilización en todo el país.

En concordancia con esta apreciación la educadora de adultos de Pátzcuaro, señala que "es un sistema que finalmente centra su importancia ^{en} los contenidos del programa para poder obtener sus créditos, y no ^{el} en participante mismo" (Santiago Vargas, p.36 y sig).

Las características del adulto que se toman en cuenta para la aplicación de los planes son, indudablemente, muy amplias y generales. Se refieren a un adulto "universal", pero no especialmente al adulto mexicano y menos aún, al adulto marginal:

- "- Es un ser conciente de sus aspiraciones y responsable de sus deberes.
- Es un educando impaciente, con deseos de aprender en poco tiempo.
- Sus intereses y sus motivaciones responden a sus necesidades primarias de seguridad y de reconocimiento.

- Necesita obtener éxitos a corto plazo que no impliquen esfuerzos extraordinarios.
- Generalmente carece de autonomía en la toma de decisiones" (SEP, Fines, Organización y funcionamiento de los CEBA, p.2).

El conocimiento medio que se pretende impartir es, en última instancia, el equivalente al de los conocimientos de primaria para niños- (ello determina su acreditación): "el sistema de trabajo oficial -- centra su importancia en los contenidos programáticos y no en el -- participante adulto, cuyas aspiraciones e intereses no son siempre satisfechos. Si bien el programa de actividades es de carácter nacional, contempla contenidos relacionados con las realidades locales, pero son insuficientes para conocer y comprender bien dicha -- realidad" (Santiago Vargas, p. 36 y sig.).

No obstante, se sostiene que "las formas de trabajo docente se fundamentan en los principios de la educación personalizada, dentro de la cual están consideradas: - las técnicas de conducción indirecta- la dinámica de grupo (SEP, Fines, Organización y Funcionamiento de los CEBA, p. 3).

Resulta difícil, sin embargo, pensar en una atención individualizada cuando el educador debe atender más de veinte participantes (en Pátzcuaro el número de adultos por curso es el doble y en algunos casos más):

"La asesoría se da a todos por igual. En general, todos los ductores se acercan a los participantes y dan indicaciones en caso de dificultad.

A unos más que a otros; por lo tanto el número de indicaciones está en función de las necesidades de los participantes, ya sea a pedido de estos o por propia iniciativa del ductor, en base a la observación del trabajo. No obstante, las orientaciones y el trabajo en forma individualizada, deja a veces sin asesoría suficiente a algunos participantes. Esto se explica en la medida del tiempo; -- se tiene un horario específico para las actividades académicas..." (Santiago Vargas, p. 38).

La utilización de técnicas de dinámica de grupo se realiza en función del aprendizaje individual y están marcadas en el material de trabajo:

"Ningún participante del grupo actúa como coordinador, de tal forma que trabajando con una misma guía de trabajo lo hacen separadamente...La interacción dentro del mismo grupo es escasa y en función del trabajo...En los casos aislados en que llegan a integrar conjunto (equipos), estos funcionan en forma dependiente del ductor. Se observa esta situación, particularmente cuando los participantes tienen dificultad en el manejo e interpretación del material de trabajo (textos, guías de trabajo y hojas de respuestas).

El tiempo se distribuye destinando la mayor parte al trabajo individual de resolución de guías de trabajo...La estructura del programa, organizado por áreas separadas, y la forma de trabajo, así como la conformación mental de los participantes, habituados al sistema tradicional de educación, hacen que la tendencia hacia la formación -- del trabajo integral y la interacción sea difícil". (Santiago Vargas, p. 39).

El aprendizaje del adulto se reduce, entonces, a la utilización de los materiales didácticos, no trasciende el ámbito del aula; y se ve impedida, en consecuencia, la posibilidad de que surjan nuevos contenidos de interés para el adulto participante:

"El procedimiento metodológico que se utiliza en cada área...con-

siste en: -preguntas y respuestas que se encuentran en las guías - de trabajo, hojas de respuesta y de evaluación -Exposición de te-

mas como información, sólo cuando es solicitada por algún participante y limitada a la sugerida en los materiales de trabajo - la - problematización se emplea en forma limitada, sujeta a los ejemplos que contienen las guías de trabajo y en rara ocasión de acuerdo a las necesidades reales de los participantes" (Santiago Vargas, p.40).

Un elemento que suele caracterizar las formas tradicionales de --- educación, es la forma de presentación mayormente verbal de los --

contenidos; ya sea verbal/oral o verbal/visual (según la expresión de Chadwick):

"En el nivel de alfabetización y de primaria se ha utilizado exclusivamente, el material elaborado por la SEP. En el nivel de secundaria se ha empleado material de la misma dependencia, ya que la legalización de créditos se hace en base a los contenidos propuestos oficialmente. Pero dado los intereses de la población de este nivel, se han reforzado con la asistencia a conferencias, pláticas, películas, utilización de la biblioteca en trabajos de investigación... Periódicos, revistas y otros, no son de uso frecuente!" (Santiago Vargas, p.40).

Otro elemento que sirve de base al esquema tradicional de la educación formal es el papel que desempeña el educador en el proceso de aprendizaje:

"La actitud del docente frente a los adultos es un tanto paternalista tal vez motivada por: -el tipo de guías de trabajo empleadas, que circunscriben al participante a un solo tipo de actividad, limitando su participación e iniciativa -la dificultad para el tratamiento con los adultos..." (Santiago Vargas, p.40).

Esta actitud implica, fundamentalmente, "...una situación de toma de decisiones, donde la operación fundamental del aula queda en las manos de una sola persona...de quien se espera que cumpla mu-

chos papeles y funciones en un corto periodo de tiempo" (Chadwick, p.4).

Si bien en la forma de enseñanza que se imparte en los centros, -- el aprendizaje no depende totalmente del maestro sino del texto, - este se transforma en el sustituto (en el mejor de los casos) en el auxiliar de la actividad del educador. Su función incluye el -- diagnóstico de las necesidades de los adultos, el control de la mayoría de los aspectos administrativos del centro y la evaluación - del aprendizaje de los participantes.

Por otra parte, si los planes, programas, etc. están elaborados de acuerdo al término "medio o normal" de los adultos, en ellos recae, en última instancia, la responsabilidad mayor de los aprendizajes,

pues de cada uno de ellos dependen "...las diferencias que exis---
ten entre los estudiantes, en términos de su habilidad para captar,
retener y repetir la información que se les presenta" (Chadwick, -
p.5).

Por lo tanto, dentro de este esquema, el propósito de la evalua---
ción sólo es sumativo. No importa la frecuencia con que se realice;
lo importante es averiguar cuánto han aprendido los participantes,
que es lo que determina en el final del proceso educativo, el otorgamiento del certificado correspondiente:

"En el momento de la corrección de trabajos, el ductor, mediante -
preguntas, empleo de cuestionarios, complementarios a los que ya -

vienen elaborados por la SEP, aprecia el grado de aprovechamiento. ..Para acreditar las unidades contenidas en las guías, se codifican las hojas de respuesta y las de evaluación, obteniendo un promedio-final" (Santiago Vargas, p.40).

14.3.- La capacitación para el trabajo.

Se admite la necesidad, en la legislación de la educación de adultos para estos Centros, de ofrecer al adulto la posibilidad de iniciarse en algún oficio o de adquirir una mayor preparación para su trabajo, reconociendo que no le basta la formación cultural:

"Proporciona mayores perspectivas en su trabajo y posibilidades de -- continuar estudios en otros niveles o tipos educativos... Favorece - la capacitación para el Trabajo..." (SEP, Sistema Nacional de Educación Para Adultos, p.11).

Sin embargo, es aquí donde mejor se aprecia la discordancia entre - concepción y ejecución.

Cuando se habla, a nivel de aspiraciones, de capacitación para el - trabajo, se recurre en la práctica, a las actividades ocupacionales. De esta manera se califica al subempleo a través de la planifica--- ción de ciertas actividades (CREFA-L, Curso de Alfabetización y Desa--- rrollo en Areas Marginales), como cultura de belleza, tejidos, etc., las cuales no van más allá de actividades recreativas, juntamente -

con danzas, coros, etc.

Estas actividades pueden solucionar problemas individuales y satisfacer algunas aspiraciones personales. Pero desarticulan la labor de la educación de adultos en función del desarrollo global y no pueden dar acceso a la gran cantidad de trabajadores operarios y no calificados, del medio rural en especial.

Donde mejor se puede apreciar la planeación de estas actividades es en el CEIDA. Ellas son tejidos, corte y confección, solfeo, coros, piano, guitarra, francés, inglés, cultura de belleza, Primeros auxilios, danza.

"Estas actividades se planificaron en base a los datos obtenidos de las demandas presentadas en la encuesta de investigación individual

...En algunas actividades como francés e inglés, la asistencia ha disminuido considerablemente, posiblemente como consecuencia de que el horario en que se desarrollan no coincide con las posibilidades de asistencia de los participantes" (Santiago Vargas, p. 41).

En el CEBA "Isáis Reyes", en cambio, el presupuesto para estas actividades se redujo y, prácticamente, no se realizan.

14.4.- Posibilidades del sistema formal.

El Sistema Nacional de Educación Para Adultos señala, entre sus características:

" - Brinda la misma oportunidad a todos los habitantes del país, - mayores de 15 años que, por diversas razones, no han sido atendidos por el sistema escolar.

- permite que todo adulto pueda alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, la - cual comprende la primaria y secundaria.

- Ofrece la oportunidad de que los adultos se incorporen al estudio sin desatender sus ocupaciones habituales. Se puede estudiar - en el taller, en la fábrica, en el hogar, en el campo o en la ciudad

- Estimula y demanda la participación solidaria de los ciudadanos - y las organizaciones e instituciones de toda índole en la eleva-[®] ción de los niveles culturales, sociales y económicos del país" -- (p. 11).

Y, como una de las finalidades fundamentales de la reorganización - de los Centros de Educación Básica para Adultos:

"Incorporar al proceso de desarrollo cultural y económico, a la -- población marginada, proporcionando cursos de primaria intensiva a personas de 15 años o más, sin escolaridad o con estudios primarios incompletos"(SEP, Fines Organización y Funcionamiento de los CEBA, p.3).

Si se tuviera en cuenta estas características generales, podría -- pensarse en considerar los servicios de educación de adultos como la infraestructura más adecuada para llevar a cabo el Subprograma de Educación Para Adultos.

Sin embargo, las observaciones realizadas hasta ahora refuerzan la tesis de que la educación escolarizada no constituye una respuesta, no sólo a los aspectos y problemáticos cuantitativos, menos aún, - a los aspectos cualitativos de la educación.

Aprender a leer y escribir puede constituir una necesidad en las - zonas urbanas, en la ciudad, pero no en el campo. De esta manera - la marginalidad rural no se supera.

Por otro lado la ubicación de estos centros (en zonas exclusiva--- mente urbanas) también incide en la persistencia de esa marginalidad,

Existe una calendarización escolar de las actividades, de acuerdo a la de las escuelas primarias y secundaria, y no según las necesi- dades de los adultos (sobre todo de la zona rural).

De esta manera la asistencia del trabajador rural es muy limitada- o casi nula. Y, por otra parte, la asistencia y permanencia mucho- mayor de amas de casa es un índice de que las actividades, así co- mo están planificadas, tampoco son accesibles para un obrero o tra- bajador urbano.

Si el Subprograma pretende apoyar sus acciones en esta infraestruc-

tura, debería introducir cambios sustanciales tendientes a superar dicha situación.

Aún así, un mejoramiento de la eficiencia interna, sólo contribuiría "...a una justificación continua de la estratificación social" (Chadwick, p. 7).

La idea de que satisfacer las diferencias personales, incrementando la individualización en el sistema de enseñanza, puede contribuir hacia un modelo más democrático de educación, está en la base de estos cambios que se pretenden introducir en los servicios existentes;

"La idea de tratamiento de sujetos es una transferencia cuestionable de conceptos desde la medicina y psicología, lo cual sugiere un enfoque vertical que no da un reconocimiento adecuado a la participación efectiva del educando" (Chadwick, p. 14).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

14.5 El nivel de formación de los educadores de adultos.

El Subprograma de Educación Para Adultos, no deja de señalar, como dificultad para implementar sus acciones, la carencia de personal especializado para responder adecuadamente a la educación de grupos marginados (SEP, Subprograma Educación Para Adultos, p.2).

Los mismos educadores de adultos de Pátzcuaro afirman la necesidad de su capacitación:

"...en el esfuerzo, por parte de la SEP, por atender la demanda --

educativa de la población adulta y para que los objetivos propuestos se alcancen, es de gran importancia el aspecto de capacitación del personal docente que se dedica a la educación de adultos... Los docentes son, en principio, maestros de educación primaria que, -- por las mañanas, atienden grupos infantiles.

El tiempo disponible para su actualización en educación de adultos es limitado; salvo en algunos elementos, que realizan su especialización en educación de adultos, que, finalmente, deben sujetarse a las disposiciones oficiales" (Santiago Vargas, p.42).

No es necesario por lo tanto, a efectos de los resultados de esta investigación, ahondar en el nivel de formación de este personal.- Basta tomar en cuenta que no tienen experiencia en educación de -- adultos, Y que tampoco es un requisito legal, para la tarea que de --
 desempeñan, acreditar conocimientos especiales.

La aplicación de las técnicas de dinámica de grupo, así como de -- los tipos de evaluación, son consecuencia necesaria del método de -- enseñanza tradicional y escolarizado. Peor aún, si esas formas de -- la enseñanza impartida a niños, se traslada a la educación de adultos.

De la aplicación de la enseñanza personalizada, en la educación de adultos, puede decirse, que favorece una práctica tradicional de -- la enseñanza, en tanto no se supera la actitud paternalista del -- educador y se utilizan tipos de evaluación que ponen el acento en-

la visión bancaria de la educación. Además, todas las actividades, tanto del maestro como de los participantes están demasiado marcadas en los programas.

Una programación directiva, exclusivamente, favorece la existencia de educadores no participativos, con bajo nivel de información, -- que limitan su trabajo al cumplimiento de un horario.

Si lo que se busca es responder adecuadamente a las necesidades -- educativas básicas de la población, este no es el camino más adecuado.

Si lo que se pretende en cambio es mantener, a pesar de la ineficacia, una burocracia estatal, las condiciones ya están dadas.

Los efectos de nivelación que producen las circunstancias mencionadas, vuelven poco importantes, en los niveles de aplicación, las diferencias, a nivel de conocimientos, que existen entre los dos educadores que realizan estudios de Licenciatura en educación de adultos y el resto de los que cumplen esta función en Pátzcuaro: De las entrevistas realizadas (Anexo No. 1), ocho educadores dijeron conocer todas las técnicas de dinámica de grupo mencionadas en la misma.

Tres dijeron conocer todas las técnicas, a excepción del Phillips 66.

Sólo uno dijo desconocer, además el simposio.

Cuatro consignaron en "otras": lluvia de ideas y rejas.

En cuanto a la aplicación de estas técnicas, cinco de los educadores declararon aplicar mesa redonda, panel, lluvia de ideas y rejas. El resto, sólo excepcionalmente, mesa redonda.

En cuanto a los tipos de evaluación, todos dijeron conocer la evaluación diaria, semanal, mensual y la evaluación por el maestro. Sólo--mente dos dijeron conocer todos los tipos de evaluación.

En el nivel de aplicación, coinciden los resultados, en tanto la mayoría dijo aplicar, especialmente, evaluación por el maestro y auto-evaluación individual (como consecuencia de la enseñanza personalizada aplicada en estos centros).

En la pregunta referida a la enseñanza personalizada, en su mayoría respondieron con muy pocas variantes en los siguientes términos:

"Es la atención individual de los adultos participantes de acuerdo a sus expectativas y necesidades". En la misma proporción la consideran una metodología "adecuada" en educación de adultos.

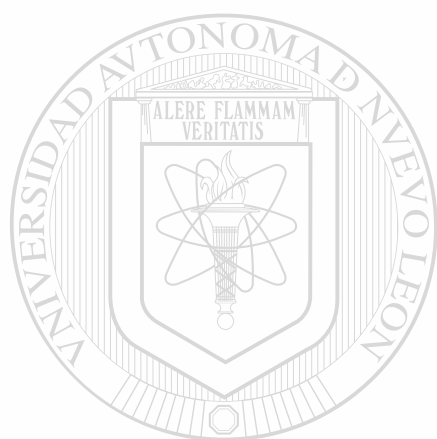
Podría agregarse que es una enseñanza "adecuada" al ritmo del aprendizaje del adulto, pero no a sus intereses y necesidades.

Casi la totalidad mencionó entre las lecturas referidas a la educación de adultos la desaparecida revista RUTA (de la SEP) y el material que les proporciona esta dependencia para su trabajo.

Sóloamente dos mencionaron, además, el Boletín Informativo del CREFAL. Conviene aclarar que la revista RUTA no es exclusivamente referida a educación de adultos, sino a todos los aspectos educativos que en-

para la Secretaría de Educación Pública.

A excepción de los dos educadores que realizan estudios de la especialidad en la Escuela Normal Superior de Michoacán, el resto trabaja, además, en otro sistema (primaria).



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PARTE V: CONCLUSIONES.

Una de las preguntas iniciales de las entrevistas realizadas en esta investigación, se reficre, en forma global, al Programa de Educación Para Todos.

Aunque dicha pregunta es simplemente introductoria para la entrevista, sirvió al propósito de analizar y profundizar algunos aspectos claves de la educación en general, y de la educación de adultos en México, en forma particular.

En la mayoría de los casos, la respuesta a dicha pregunta se redujo a apreciaciones muy simples, especialmente centradas en el conocimiento global de las acciones emprendidas por el Programa.

En primera instancia podría pensarse, a manera de conclusión, en la necesidad de una mayor difusión y promoción de las mismas. Sin embargo, una vez superada esa primera apreciación, el seguimiento analítico del proceso que condujo a la formulación del Programa, permite establecer nuevas consideraciones.

De hecho, el Programa "Educación Para Todos", está dirigido a promover la participación de sectores de la población que, por distintas circunstancias, no cuentan en su horizonte vital con una alternativa educativa. La motivación, en este caso, juega un papel fundamental, tanto para el proceso educativo mismo como para captar la par-

participación voluntaria de personas que tomen a su cargo la ejecución de las tareas de la educación de adultos.

Sin embargo, una mayor promoción y difusión no se traducen necesariamente en una mayor participación. No se trata solamente de una gran-campaña de alfabetización. Sino de lograr una conexión, un lugar de encuentro entre la instancia educativa y el proceso de desarrollo integral del país. En ese lugar, las respuestas deben ser múltiples y variadas, de acuerdo a las necesidades regionales y locales.

Si de ello se trata, debe superar, en principio los límites de una decisión ministerial, para transformarse en una empresa educativa -- nacional. En este sentido, lo que aparece como una búsqueda y una su gerencia indicativa a nivel estatal y municipal, en cuanto a "estímu

lar" la participación de los distintos sectores e instituciones que tienen que ver con la educación de adultos, debería traducirse en acciones concretas que conduzcan al logro de una mayor coordinación intersectorial.

Por otra parte, si bien es necesaria una coordinación de las actividades, no implica, necesariamente, acentuar el énfasis en una política centralizada de las acciones.

Un real apoyo y un logro por parte de la política organizativa del Programa, sería el de permitir y favorecer el surgimiento de estructuras descentralizadas. Ello contribuiría, aunque no exclusivamente, a ofrecer una respuesta a la problemática regional.

El Subprograma Educación Para Adultos se plantea como problema, desde su inicio, la carencia de una estructura sólida que sirva de soporte a las tareas que se propone. Sin embargo, aún no se ha previsto como encarar las acciones educativas fuera del sistema formal.

Esto no quiere decir, deshechar la infraestructura existente de los servicios educativos. Pero, si a corto plazo no se planifican esas acciones, es muy probable que los resultados no se traduzcan en un saldo favorable.

La pregunta inicial a la que se alude en las Conclusiones, conduce en forma muy sintética, a estas consideraciones ya analizadas en los puntos anteriores. Ello implica, en consecuencia, que el lugar de encuentro entre la educación y el desarrollo integral que plantea una empresa como la del Programa "Educación Para Todos", para Pátzcuaro, para Michoacán y para México, en general, aún no se ha logrado y permanece en el nivel de aspiración.

Desde un enfoque distinto, ese lugar de encuentro se propone, en esta investigación, en el planteamiento de una alternativa cuyo fundamento sea la participación real y efectiva de la población marginada.

Sin embargo, no se trata de concluir con las bondades de esta acción. Por el contrario, optar por una alternativa como esta, conduce a la necesidad de establecer las pautas de una nueva investigación que, desde un comienzo, se plantee la participación de la comunidad de -

Pátzcuaro, tanto en su determinación, como en su instrumentación y ejecución, la cual serviría como experiencia piloto en Michoacán.

Sóamente dentro de este contexto se puede pretender la superación de las formas tradicionales de educación. Esta afirmación se refiere fundamentalmente, a que ya no es posible plantear la formación de educadores para la acción educativa, sino en ella misma.

Con este propósito se ha establecido un apartado especial para las Recomendaciones.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PARTE VI: RECOMENDACIONES.

Si bien en el transcurso de los últimos tiempos se puede reconocer un crecimiento en los sectores productivos de México, los beneficios de tal expansión no han favorecido igualmente a toda la población.

La atención a los aspectos del crecimiento económico, la industrialización, el desarrollo de los energéticos, la superación científica y tecnológica, los sistemas de créditos, 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.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Este rasgo, que es común en los países de América Latina, lleva implícito el surgimiento de una población marginal por efecto de la contradicción fundamental entre las relaciones de producción imperantes y el nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas.

El aumento de la desigualdad, a pesar de los esfuerzos realizados a través de las diversas estrategias de desarrollo, vuelve más crítica la situación, en las zonas rurales, de campesinos e indígenas,

y contribuye a mantener este sector mayoritario de la población, en un mundo caracterizado por la marginalidad física y cultural, la -- desnutrición, la insalubridad, las altas tasas de natalidad y morta lidad, especialmente infantil, la ignorancia, el desempleo y el sube mpleo.

La demanda escolar de estos sectores marginales es creciente, no -- obstante la relativa expansión de los subsistemas escolares y de -- los esfuerzos hechos por los distintos gobiernos para mejorarlos.

Frente a esta situación y, ante la necesidad de respuestas inmedia-
tas, el gobierno ha considerado obligación implementar, dentro del-
conjunto de acciones de la política educativa nacional, un Programa
de Educación a Grupos Marginados: "EDUCACION PARA TODOS".

Su objetivo fundamental es satisfacer las principales demandas, en-
materia de educación, de los grupos marginados en los medios urbano,
rural e indígena.

Este programa responde a una doble necesidad, Por un lado, mejorar,-
ampliar y democratizar los sistemas escolares existentes. Por otro,-
concebir una alternativa que pueda ofrecer una respuesta inmediata -
a la demanda masiva de una educación que no sea, necesariamente, es-
colar, formal o convencional.

FUNDAMENTACION.

Bajo tres programas específicos se integra el conjunto de acciones previsto para este Programa de Educación Para Todos: el de Primaria para todos los niños, el de Castellización y el de Educación Para Adultos.

Sin embargo, la relevancia que ha adquirido en las últimas décadas - la Educación de Adultos, da prioridad a este último programa.

Y no se trata de una prioridad dictada por un afán modernizante,

En México, como en los países de América Latina en general, con un - bajo o por lo menos relativo desarrollo socioeconómico independiente, la Educación de Adultos significa una apertura hacia las nuevas formas democráticas de educación, capaces de lograr la rehabilitación - de las grandes mayorías populares marginadas.

La educación no soluciona, por sí sola, toda la problemática planteada, pero constituye un factor de contribución, en particular, si se considera la necesidad de incluir formas más innovadoras de educación popular.

Hasta ahora la atención que se ha dado a estos problemas por la vía de la educación formal no ha constituido una solución satisfactoria. Esta situación obliga a plantear enfoques diferentes, que no solamente se dirijan en un sentido correctivo respecto a los sistemas -

formales de educación, sino a la reestructuración total del sistema educativo.

Aquí es, precisamente, donde cobra sentido este Programa de Educación Para Todos y la Educación de Adultos dentro del marco de la Educación Permanente.

Las pautas de este Programa, dadas a nivel nacional, permiten vislumbrar la posibilidad de Instrumentar, para Michoacán, una alternativa educativa no formal, que pueda satisfacer las necesidades educativas básicas de los sectores marginados y permitir su incorporación efectiva al proceso integral de desarrollo.

Las estrategias para llevar a cabo esta acción plantean, en primer término, la necesidad de orientar los esfuerzos hacia la formación de personal en distintos niveles de toma de decisión y ejecución, que hagan factible la multiplicación de la acción educadora.

La idoneidad del papel de los educadores juega un rol fundamental con respecto a los cambios de la sociedad y de los propios sistemas de educación, y 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.

Pero la actual transformación que se pretende operar en el sistema educativo de México, a través del Programa de Educación Para Todos, exige soluciones inmediatas, diversificadas y adaptadas para resol

ver los problemas cuantitativos y cualitativos que plantea la escasez de personal docente capacitado; especialmente, si se considera que, en la educación a grupos marginados, y tal como lo plantea el Programa, el educador está llamado a cumplir un importante papel social que rebasa, ampliamente, la función del educador tradicional.

OBJETIVOS.

Una acción educativa como la que se propone, sólo puede ser el resultado de los esfuerzos aunados en una acción organizada e interdisciplinaria.

El Programa de Educación Para Todos en sus considerandos, ha previsto que cada entidad defina la forma de participación de los "Instructores" de la Educación de Adultos.

De esta manera, y respondiendo a esa tarea, el objetivo fundamental de esta investigación es contribuir en esa definición, a través del diseño del PROYECTO PILOTO PARA LA FORMACION DE EDUCADORES DE ADULTOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS en Michoacán.

Los lineamientos básicos de la Educación Funcional que sirven de soporte a este Proyecto, surgen como consecuencia de la política educativa del CREFAL, tendiente a generar programas de formación de educadores de adultos de efecto multiplicador a nivel Regional y nacional.

Los objetivos de este Proyecto plantean la necesidad de:

- 1.- Identificar y formular las necesidades educativas básicas existentes en la zona de estudio: Pátzcuaro.
- 2.- Formular una alternativa de educación de adultos no formal que satisfaga esas necesidades básicas.
- 3.- Ensayar y evaluar una nueva metodología que involucre la participación de la población, tanto en la identificación de esas necesidades como en la concepción de la estrategia educativa para responder a ellas.
- 4.- Promover el mejoramiento y la adecuación de las alternativas educativas ya existentes.
- 5.- Elaborar e instrumentar un Proyecto de Formación de Educadores de adultos, de acuerdo a las necesidades y a las posibilidades de implementación, tanto en la población de la comunidad como en las instituciones involucradas en ella.
- 6.- Promover la formación de nuevo personal y el intercambio de opiniones con el personal de otras comunidades para conocer y aprovechar las experiencias adquiridas en el seguimiento de las respuestas a las necesidades educativas básicas en áreas marginadas.
- 7.- Promover la participación de la comunidad hacia procesos de autogestión.

METODO DE TRABAJO

Para la elaboración de las consideraciones y pasos del método de trabajo, se toma en cuenta las recomendaciones que hace UNESCO como resultado del Seminario Subregional sobre Necesidades Educativas Básicas de la Población Rural en el Area Centroamericana, realizado en Guatemala en septiembre de 1977. En este seminario se analizaron los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en cada uno de los países centroamericanos que intervinieron (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá) desde septiembre de 1976 a octubre de 1977.

"Cualquier intervención, investigación o acción que busque el desarrollo de un medio, para tener éxito debe suscitar la participación activa de la población en el proceso mismo de la investigación" (p. 15).

Por lo tanto, la elaboración de este proyecto involucra, por un lado, un proceso experimental de la formulación de la problemática de la población, los objetivos y las hipótesis de trabajo; el análisis y la síntesis de los datos. Y, por otro lado, se trata de una investigación participativa, cuyos fines son la formación y la acción, en tanto trata de provocar una concientización en la comunidad de sus problemas específicos e identificar las acciones que contribuyan a la resolución de los mismos.

Esta etapa es, pues, fundamental; ya que, de la adecuada selección -

o priorización de esas necesidades dependerá la continuidad exitosa del proceso. En ella se seleccionarán, además, los potenciales Instructores (como los denomina el Programa) o Educadores de Adultos (como se prefiere en este Proyecto).

La formulación de esas necesidades educativas básicas constituirán los objetivos de la planeación curricular del Proyecto de Formación de Educadores de Adultos para el Plan de Educación Para Todos.

Pasos:

1.- Exploración general de la zona.

1.1 Selección de los aspectos a investigar:

1.1.1. Descripción geográfica: clima, relieve, ubicación, flora, fauna, ecología.

1.1.2. Población y migración.

1.1.3. Economía: producción, cultivos, productividad, comercialización, tenencia de la tierra.

1.1.4. Vivienda: tipos, servicios.

1.1.5. Salud: enfermedades, servicios, alimentación.

1.1.6. Comunicaciones y transportes.

1.1.7. Educación: escuelas, cursos, proyectos, educación de adultos.

1.1.8. Recursos físicos, humanos, institucionales.

1.1.9. Organizaciones comunales, otras organizaciones, lideres, relaciones intercomunales.

1.1.10. Proyectos de desarrollo integral.

1.2 Determinación del universo y selección de la muestra.

1.3. Elaboración de guías de estudio documental.

1.4. Recopilación y análisis de los datos.

- 1.5. Síntesis de las carencias y problemas existentes.
- 1.6. Primera retroalimentación de los resultados en las comunidades seleccionadas.

2.- Identificación de las necesidades educativas básicas.

- 2.1. Definición de conceptos.
- 2.2. Marco teórico.
- 2.3. Nueva determinación del Universo.
- 2.4. Formulación de hipótesis.
- 2.5. Selección de las técnicas de investigación y diseño de los instrumentos.
- 2.6. Entrenamiento de los encuestadores.
- 2.7. Recopilación de datos.
- 2.8. Formulación operativa de las necesidades.
- 2.9. Segunda retroalimentación: discusión sobre las necesidades educativas básicas.

3.- Elaboración de una estrategia educativa.

- 3.1. Análisis e interpretación de los resultados.
- 3.2. Estrategias existentes.
- 3.3. Modalidades.
- 3.4. Formulación de un programa de educación.
- 3.5. Discusión de esta estrategia con la comunidad de estudio.
- 3.6. Elaboración del Proyecto de Formación de los Educadores, de Adultos.
- 3.7. Formulación de criterios para la selección final de los Educadores de Adultos.
- 3.8. Diseño del documento de base para el curso de formación de los Educadores de Adultos.

4.- Seguimiento.

- 4.1. Determinación de acciones de seguimiento con la comunidad a través de la promoción, organización y constitución de organizaciones de base.

RECURSOS:

El grado de participación de la población depende, fundamentalmente, de los recursos, las limitaciones y las opciones sociopolíticas existentes.

Bajo esta perspectiva, es fundamental para el proceso de promoción, fomentar en la comunidad, tanto en la población como en sus dirigentes, una actitud positiva hacia la organización a través del análisis de la problemática.

En este sentido, la infraestructura de CREFAL proporciona los elementos fundamentales en la instrumentación de este servicio, así como la formación de los Educadores de Adultos y de los cuadros administrativos y técnicos en general.

Recursos Humanos:

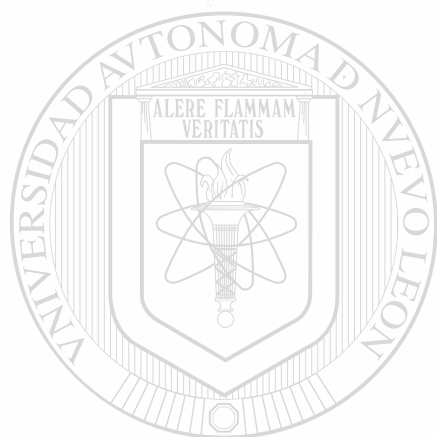
- Un Director de Proyecto
- Un Investigador Principal
- Dos investigadores asistentes
- Cuatro encuestadores
- Un analista estadístico
- Dos secretarías

Recursos materiales:

- Materiales de oficina.
- Comunicaciones y correo
- Transporte: dos vehículos
- Oficinas con implementos
- Cuatro máquinas de escribir
- Fotocopiadora

Recursos financieros.

- Partidas para becas de los Educadores de Adultos.
- Partidas para salarios del personal considerado en Recursos Humanos
- Partida para computación de datos
- Imprevistos: Diez por ciento del presupuesto total.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

C R O N O G R A M A

| | | |
|--|---|---------|
| Exploración General de la zona | Recabar información estadística | 1 mes |
| | Entrevistas con organiza- ciones e instituciones in- volucradas | 1 mes |
| Identifica- ción de las necesidades educativas básicas | Preparación | 1 mes |
| | Recolección de datos | 2 meses |
| | Análisis y reportajes | 2 meses |
| Elaboración de la estra- tegia educa- tiva | Formulación del Proyecto | 2 meses |
| | Evaluación | 1 mes |
| Seguimiento | | 2 meses |

LA FORMACION DEL EDUCADOR DE ADULTOS.

La planeación curricular del Curso de Formación para los Educadores de Adultos del Programa "Educación Para Todos", en Pátzcuaro, depende fundamentalmente, de la determinación de las necesidades educativas básicas de la comunidad (cuyo diseño se ha esbozado anteriormente).

Sin embargo, es posible establecer sus lineamientos. Estos pertenecen a la fase inicial de formación, teniendo en cuenta que la misma debe ser la primera etapa de un proceso continuo de perfeccionamiento tendiente a constituir un proceso formativo permanente.

Dentro de este contexto, uno de los objetivos del Proyecto debe ser el de promover el intercambio de opiniones con educadores de adultos de otras comunidades acerca de las experiencias obtenidas en la ejecución del Programa "Educación Para Todos".

OBJETIVOS DEL CURSO.

El proceso formativo de los educadores de adultos debe tender a la adquisición de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que le permitan contribuir efectivamente en la solución de las necesidades educativas básicas de la comunidad, juntamente con el adulto marginado.

Es por ello que los objetivos del curso incluyen la formulación operativa de esas necesidades.

LA FORMACION.

La preparación del educador de adultos no puede darse para un nivel específico.

Ello significa que su práctica docente no puede quedar determinada por los conocimientos, sino por el nivel o área en que desempeñe -- sus funciones.

Si se parte de la concepción de la formación del educador de adultos como una acción equilibrada entre la teoría y la práctica, el proceso de conceptualización de la acción educativa debe estar encaminado a identificar los problemas del medio en que se desenvuelven; y la adquisición de la competencia necesaria para su aplicación, va unida al esfuerzo por resolver los mismos (UNESCO, La formación del Personal de Alfabetización Funcional).

Con este criterio se considera que el proceso de formación del educador de adultos debe incluir aspectos cognocitivos y actitudinales.

Los aspectos cognocitivos incluyen cinco líneas de formación:

- Formación social (para el estudio del medio)
- Formación pedagógica
- Formación andragógica
- Formación psicológica
- Formación para la acción

1.- La formación social.

- Implica el análisis del marco económico, político, social, cultural y ecológico;
- El diseño de esquemas de investigación con fines de diagnóstico en áreas marginadas y rurales.
- La determinación de la incidencia de la educación en el proceso de desarrollo.

2.- La Formación Pedagógica.

Tiende fundamentalmente, al análisis de los elementos del proceso educativo: planes, programas, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, seguimiento.

Así como también al análisis y evaluación de planes de acción educativa en áreas rurales y marginales.

3.- La formación andragógica.

Se plantea la necesidad de conceptualizar la educación permanente, la educación de adultos, la educación funcional y la educación no-formal en tanto constituyen la fundamentación teórica de las acciones a desarrollar. Dentro de este contexto se pretende, además, el conocimiento y manejo de las técnicas andragógicas.

4.- La formación psicológica.

El análisis de las principales tendencias en la Psicología del Adulto deben contribuir a determinar las características psicosociales de la situación de marginación.

5.- Formación para la acción.

Esta última línea de formación involucra las anteriores. En ella se conjugan en forma manifiesta la teoría y la práctica educativa. En estos términos, la acción pedagógica se concibe como una praxis educativa: Los aspectos que ella incluye se refieren al diseño, -- ejecución y evaluación de estrategias educativas no formales en --

áreas marginales y a la promoción, constitución y definición de organizaciones de base.

Los aspectos actitudinales que debe incluir la formación del educador de adultos, se refieren a ciertas características tales como:

actitud crítica

flexibilidad

objetividad

cooperación

interés

tolerancia

REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS.

Tanto la formación del educador de adultos como el programa educativo para los adultos incluyen la participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje.

La metodología participativa, se presenta como una alternativa apropiada para la superación de las prácticas evaluativas y pedagógicas que corresponden a la enseñanza escolarizada.

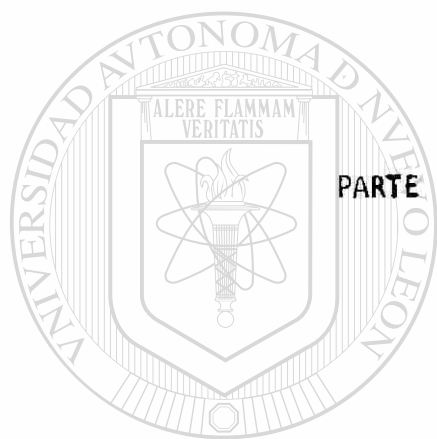
Fuera del ámbito escolar, este conjunto de procedimientos constituye la fundamentación de una práctica formativa en el proceso de tomar parte en las decisiones.

EVALUACION

La evaluación se entiende como una parte integrante de la acción pedagógica y como un medio de orientación de la misma.

Debe incluir una autoevaluación grupal y una autoevaluación individual.

Dentro de la autoevaluación grupal se incluye aquella que proporciona la comunidad misma, en cada fase de retroalimentación del proyecto inicial.



PARTE VII: ANEXOS.

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO No. 1

**GUIA PARA LA ENTREVISTA CON EDUCADORES DE ADULTOS
Y MAESTROS DE PATZCUARO**

- 1- Conoce el Programa Educación Para Todos?
- 2- Qué necesidades educativas ha detectado en Pátzcuaro?
 - En lo que respecta al Subprograma de Primaria para Todos los Niños
 - En lo que respecta al Subprograma de Castellанизación
 - En lo que respecta al Subprograma de Educación Para Adultos
- 3- Cuáles de esas necesidades cree usted, que puede satisfacer el Programa de Educación Para Todos?
- 4- Cuántos adultos estima usted que estarían interesados en participar en este Plan de Educación Para Todos?
- 5- Cuántos promotores opina usted, que se necesitarán para cubrir las necesidades educativas de los adultos de Pátzcuaro?
- 6- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente las características ideales que debe, poseer el Promotor de la Educación de Adultos del Plan de Educación Para Todos, según le parezca - Muy importantes - Importantes - o - Poco importantes,
- 7- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente (en el espacio correspondiente a Capacitación) aquellas características-cognocitivas en las que necesitaría usted capacitarse para trabajar como Promotor del Plan de Educación Para Todos.
- 8- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente (en el espacio correspondiente a Adquisición) aquellas características --actitudinales que necesitaría usted adquirir para ser un Promotor de la Educación de Adultos del Plan de Educación Para Todos
- 9- Qué técnicas de dinámica de grupo conoce usted, y cuáles de --- ellas aplica (o ha aplicado)?

| | conoce | aplica | |
|-----------------------------------|--------|--------|---------------------|
| Panel | 10 | 5 | Marque con una cruz |
| Simposio | 9 | 1 | |
| Mesa Redonda | 10 | 11 | |
| Phillips 66 | 8 | | |
| Otras: Lluvia de ideas, Rejas. | 4 | 5 | |

10- Qué tipos de evaluación conoce y cuál (o cuáles) de ellos aplica o ha aplicado, usted?

| | conoce | aplica | |
|---------------------------|--------|--------|---------------------|
| diaria | 11 | 4 | Marque con una cruz |
| semanal | 11 | 10 | |
| mensual | 11 | 10 | |
| sumativa | 2 | - | |
| formativa | 2 | - | |
| autoevaluación individual | 11 | 8 | |
| autoevaluación grupal | 2 | - | |
| evaluación por el maestro | 11 | 10 | |
| otras: | - | - | |

11- Qué es la enseñanza personalizada?

12- La enseñanza personalizada es una metodología adecuada para los adultos?

| | | |
|---------------|---|---------------------|
| Muy adecuada | 1 | Marque con una cruz |
| Adecuada | 9 | |
| Poco adecuada | - | |
| No sé | 1 | |

13- Mencione el nombre de las revistas de Educación de Adultos que usted lee.

14- Cuántas horas semanales trabaja usted en Educación de Adultos o en otro sistema, actualmente?

| | No. horas/sem. |
|-------------------------|----------------|
| En Educación de Adultos | 20 |
| En otros sistemas | 25 |

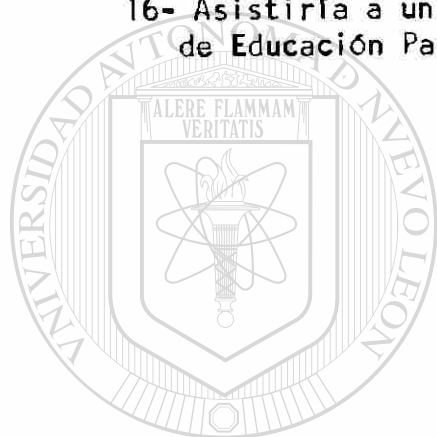
15- Le gustaría trabajar como Promotor en el Programa de Educación de Adultos del Plan de Educación Para Todos?

| | |
|---------|---|
| No | 1 |
| Si | 5 |
| Depende | 5 |

Marque con una cruz

- Explique su opción indicada en la pregunta 15.

16- Asistiría a un curso de formación de Promotores para el Plan de Educación Para Todos?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO No. 2

GUIAS PARA LA ENTREVISTA CON EDUCADORES Y EDUCANDOS
DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MORELIA

- 1- Conoce el Programa de Educación Para Todos?
- 2- Sabe cómo va a colaborar la Escuela Normal Superior en este Programa de Educación Para Adultos?
- En los aspectos administrativos
 - En los aspectos académicos

- 3- Participan los educadores en la confección de los currículas de la Escuela Normal Superior?

- En qué momentos de la programación?

| | |
|----------------------------|---|
| Diagnóstico de necesidades | x |
| Objetivos | x |
| Contenidos | x |
| Metodología | x |
| Evaluación | x |

- 4- Qué Técnicas de dinámica de grupo conoce, y cuáles de ellas aplica (o ha aplicado)?

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

| | conoce | aplica |
|------------------------|--------|--------|
| Panel | 10 | 7 |
| Simposio | 10 | 2 |
| Mesa Redonda | 10 | 6 |
| Phillips 66 | 10 | 1 |
| Otras: Lluvia de ideas | 10 | 10 |
| Rejas | | |
| Seminario | | |

Marque con una
cruz

- 5- Qué tipos de evaluación conoce y cuál (o cuáles) de estos aplica (o ha aplicado)?

| | conoce | aplica |
|---------------------------|--------|--------|
| diaria | 10 | 6 |
| semanal | 10 | 7 |
| mensual | 10 | 8 |
| sumativa | 10 | 9 |
| formativa | 10 | 5 |
| autoevaluación individual | 10 | 5 |
| autoevaluación grupal | - | - |
| evaluación por el maestro | 10 | 10 |
| otras: | - | - |

Marque con
una cruz

6- (Para ser respondida únicamente por los alumnos de la Escuela - Normal Superior) Realiza Práctica Docentes?

Dónde Duración Cuándo

7- Ha realizado prácticas docentes en escuelas rurales?

Dónde Duración Cuándo

8- Ha realizado prácticas docentes en medios o áreas suburbanas?

Dónde Duración Cuándo

9- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente las características ideales que debe poseer el Promotor de la Educación de Adultos del Programa de Educación Para Todos, según le parezcan -Muy importantes -Importantes o - Poco importantes.

10- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente (en el espacio correspondiente a Capacitación) aquellas características cognitivas en las que necesitaría usted capacitarse para trabajar como Promotor en la Educación de Adultos en el Programa de Educación Para Todos.

11- Marque con una cruz en el cuadro de la hoja siguiente (en el espacio correspondiente a Adquisición) aquellas características actitudinales que necesitaría usted adquirir para ser un promotor de la Educación de Adultos del Programa de Educación Para Todos.-

(Tanto los educadores de adultos de Pátzcuaro como los educandos y Educadores de la Escuela Normal Superior de Michoacán respondieron en la siguiente forma)

Característica cognitivas

El promotor debe tener capacidad para

- Analizar el marco económico
- Analizar el marco político
- Analizar el marco social
- Analizar el marco cultural
- Analizar el marco ecológico
- Diseñar esquemas de investigación con fines de diagnóstico en áreas marginales y rurales
- Determinar la incidencia de la educación en el proceso de desarrollo
- Otras

| Muy Imp. | Poco Imp. | Capac. | |
|----------|-----------|--------|----|
| 20 | | 15 | |
| 20 | | 16 | |
| 20 | | 18 | |
| 20 | | 19 | |
| 10 | 4 | 1 | 10 |
| 14 | 5 | | - |
| 8 | | | 8 |
| - | - | - | - |

El promotor debe poseer:

- Los conocimientos para el análisis de los elementos del proceso educativo:
 - planes
 - programas
 - objetivos
 - contenidos
 - metodología
 - evaluación
 - seguimiento
- Práctica Docente
- Conocimiento para el análisis y evaluación de planes de acción educativa en áreas rurales y marginales
- Otras

| | | | |
|----|---|----|----|
| 12 | 3 | 15 | |
| 10 | 2 | 16 | |
| 19 | 1 | 1 | 14 |
| 14 | 3 | 4 | 14 |
| 19 | | | 19 |
| 18 | | | 18 |
| 19 | | | 19 |
| 11 | | | 19 |
| 15 | | | 18 |
| - | - | - | - |

El promotor debe tener capacidad para:

- Conceptualizar:
 - La Educación Permanente
 - La Educación de adultos
 - La Educación Funcional
 - La Alfabetización Funcional
 - La Educación no Formal
- Analizar las teorías de la Comunicación
- Conocer y manejar las técnicas andragógicas
- Otras

| | | |
|----|---|----|
| 18 | | 17 |
| 19 | | 16 |
| 17 | | 15 |
| 18 | 2 | 17 |
| 15 | 1 | 18 |
| 10 | 3 | 15 |
| 18 | | 19 |
| - | - | - |

El Promotor debe tener capacidad para:

| | | |
|---|----|----|
| - Analizar las principales tendencias en la psicología del Adulto | 16 | 13 |
| - Conocer las características del adulto marginado | 18 | 19 |
| - Otras | - | - |

El promotor debe poseer los elementos para la contribución activa en:

| | | | |
|---|----|---|----|
| - El diseño de estrategias educativas no formales en áreas marginales | 17 | 1 | 15 |
| - La ejecución de estrategias educativas no formales en áreas marginales | 16 | 2 | 18 |
| - La evaluación de estrategias educativas no formales en áreas marginales | 15 | 6 | 18 |
| - La promoción de organizaciones de base | 14 | 3 | 10 |
| - Otras | - | - | - |

Características actitudinales:

El Promotor debe poseer una actitud para:

| | Muy Imp. | Poco Imp. | Adq. |
|---|----------|-----------|------|
| - emitir juicios de cuestionamiento previo conocimiento, análisis y reflexión | 20 | 1 | 21 |
| - estar abierto a discusión | 19 | 2 | 21 |
| - aceptar análisis y críticas de sus ideas | 20 | 1 | 21 |
| - permitir y admitir la toma de decisión en conjunto | 13 | 2 | 21 |
| - generar aportes significativos en la solución de situaciones planteadas | 21 | | 21 |
| - analizar la realidad con rigurosidad científica sin dejarse dominar por prejuicios | 21 | | 21 |
| - participar positivamente en esfuerzos conjuntos a nivel grupal y comunal | 20 | 1 | 21 |
| - manifestar preocupación por su perfeccionamiento humano y profesional con un sentido social | 21 | | 21 |
| - saber escuchar a los demás, aún cuando tengan opiniones contrarias | 18 | 3 | 21 |
| - saber contestar sin ofender | 21 | | 21 |
| - otras | - | - | - |

ANEXO No. 4
GUIA PARA LA ENTREVISTA
CON AUTORIDADES DE LA
DELEGACION DE LA SEP EN MICHOACAN

- 1.- Qué objetivos persigue el Programa de Educación Para Todos?
- 2.- En qué áreas principales de la producción de Michoacán se ha detectado que el analfabetismo es un impedimento para el desarrollo?
- 3.- Qué necesidades educativas (desde la puesta en marcha del Programa de Educación Para Todos) se han detectado en Michoacán?
 - En lo que respecta al Subprograma de Primaria Para Todos -- Los Niños.
 - En lo que respecta al Subprograma de Castellанизación
 - En lo que respecta al Subprograma de Educación Para Adultos
- 4.- Cuáles de esas necesidades antes mencionadas, opina usted que el Programa de Educación Para Todos, puede cubrir a corto plazo?
- 5.- Cuáles de esas necesidades antes mencionadas opina usted, que el Programa de Educación Para Adultos, puede cubrir a largo plazo?
- 6.- Qué objetivos, específicamente, persigue el Subprograma Educación Para Adultos dentro del Programa Nacional de Educación Para Todos?
- 7.- Cuántos promotores opina usted que se van a necesitar para implementar el Subprograma Educación Para Adultos en el Estado de Michoacán?

8.- Existen planes por parte de la Delegación Estatal para capacitar al personal docente que va a trabajar en este Programa?

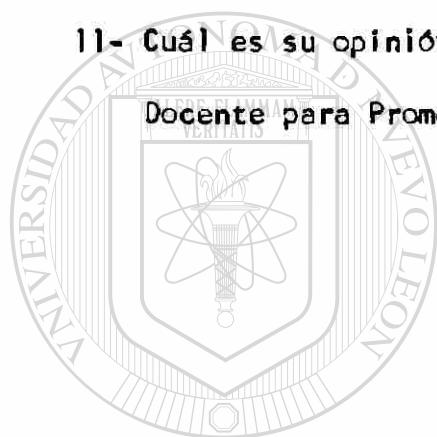
9.- La Escuela Normal Superior de Michoacán va a colaborar en este Programa?

- En qué forma?

10- Qué otras entidades colaborarán en este Programa?

- En qué forma?

11-Cuál es su opinión en cuanto al Diseño de un Proyecto de Formación Docente para Promotores del Subprograma Educación Para Adultos?



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



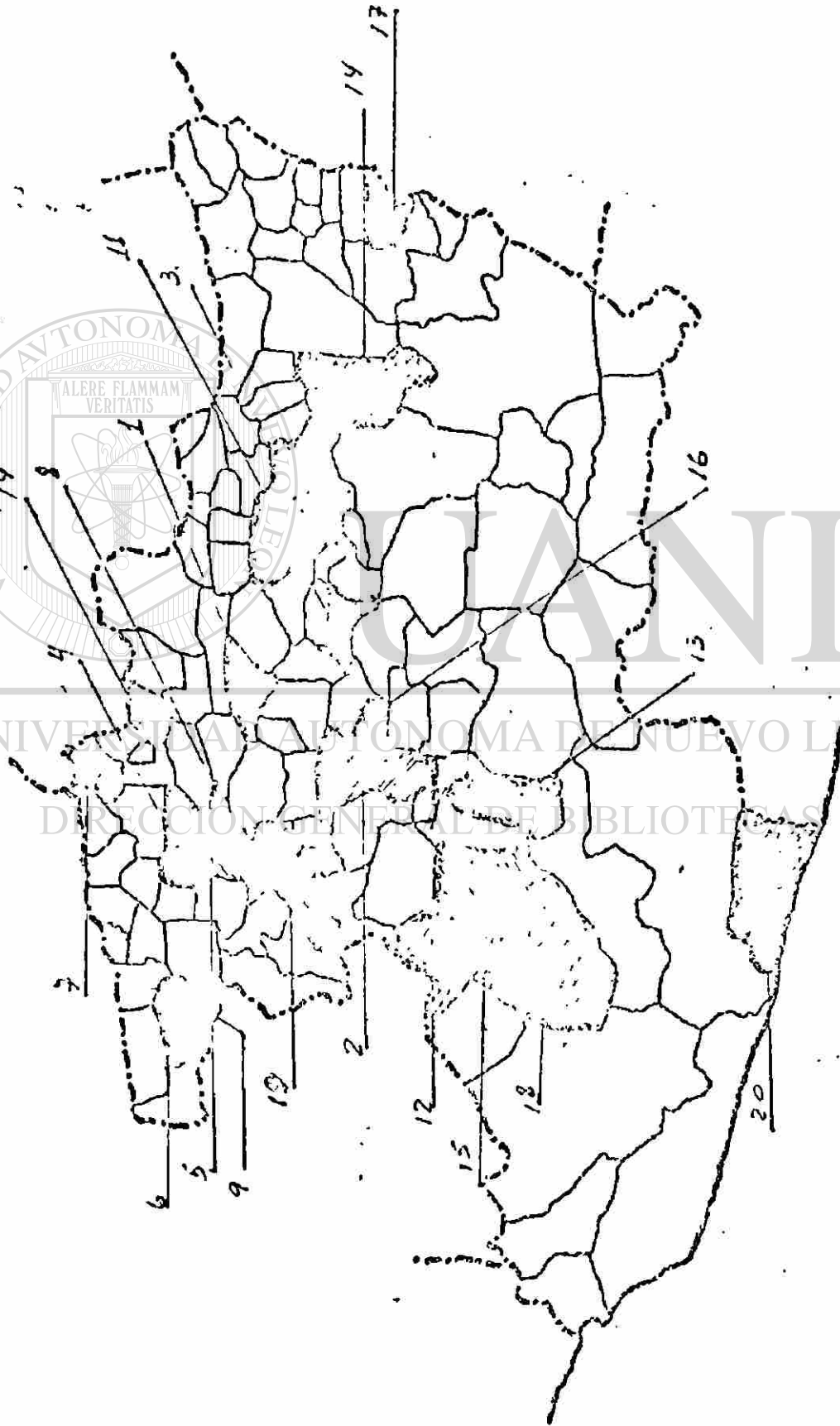
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO No. 5

GUIA PARA LA ENTREVISTA CON
AUTORIDADES DEL CREFAL Y DEL INI.

- 1- Qué objetivos persigue el Programa de Educación Para Todos de la Secretaría de Educación Pública?
- 2- Cuáles son las necesidades educativas que, según su opinión, pueden detectarse fundamentalmente en la región de Pátzcuaro?
 - En lo que respecta al Subprograma de Primaria Para Todos los Niños
 - En lo que respecta al Subprograma de Castellанизación
 - En lo que respecta al Subprograma de Educación de Adultos
- 3- Cuáles de esas necesidades antes mencionadas, opina usted, que el Programa de Educación Para Todos puede cubrir a corto plazo?
- 4- Cuáles de esas necesidades antes mencionadas, opina usted, que el Programa de Educación Para Todos puede cubrir a largo plazo?
- 5- En que áreas específicas de la producción de Pátzcuaro constituye el analfabetismo y el bajo nivel de calificación para el trabajo, un impedimento para su desarrollo?
- 6- En qué forma piensa colaborar esta Institución en el Programa de Educación Para Todos?
- 7- Es necesario que se capacite al personal docente que va a trabajar en este Programa?
 - En qué aspectos?
- 8- Cómo vería usted, la elaboración de un Diseño para la formación docente de los Promotores de la Educación de Adultos para trabajar en el Programa de Educación Para Todos en Pátzcuaro?

MICHOACAN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ANEXO No. 6

| MUNICIPIOS CON MAYOR INDICE - DE DESARROLLO | POBLACION TOTAL | POB. ANALFABETA DE 15 AÑOS O MAS | INSTRUCTORES | SUPERVISORES |
|---|--------------------|-------------------------------------|--------------|--------------|
| 1.- Zacapu | 52 474 | 6 568 | 328 | 16 |
| 2.- Uruapan | 102 649 | 14 42 | 722 | 36 |
| 3.- Morelia | 218 683 | 24 640 | 232 | 67 |
| 4.- Zamora | 82 943 | 12 411 | 620 | 31 |
| 5.- Jacona | 26 078 | 4 701 | 245 | 12 |
| 6.- Sahuayo | 31 364 | 2 296 | 114 | 8 |
| 7.- Piedad La | 52 432 | 8 281 | 414 | 20 |
| 8.- Tangancicuaro | 29 528 | 4 232 | 212 | 11 |
| 9.- Jiquilpan | 26 116 | 4 475 | 231 | 11 |
| 10.- Reyes Los | 33 563 | 66 365 | 318 | 16 |
| 11.- Pátzcuaro | 37 615 | 3 495 | 880 | 34 |
| 12.- Buenavista | 23 768 | 4 619 | 235 | 11 |
| 13.- Mújica | 22 616 | 4 633 | 235 | 12 |
| 14.- Hidalgo | 59 845 | 10 094 | 505 | 25 |
| 15.- Apatzingán | 66 870 | 13 037 | 652 | 33 |
| 16.- Zinapécuaro | 33 013 | 5 969 | 298 | 15 |
| 17.- Zitácuaro | 70 750 | 14 790 | 740 | 37 |
| 18.- Aguililla | 21 596 | 4 443 | 222 | 11 |
| 19.- Penjamillo | 20 475 | 3 335 | 167 | 8 |
| 20.- Lázaro Cárdenas | 24 313 | 5 285 | 264 | 13 |
| | | <u>15 6 154</u> | <u>9 634</u> | <u>427</u> |

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION A TRAVES DE LAS BIBLIOTECAS

"EDUCACION PARA TODOS"

INFORMACION BASICA



Expediente Municipal

Municipio _____
Estado _____

| Nombre Dirección | Localidad (Nombre) | Número de habitantes | Número de niños 5-14 años | Número de escuelas primarias en la localidad (Número de escuelas de último grado que se atienden, do que se atienden) | Número de bibliotecas que se atienden | Total de niños de 15 años | Número de personas que hablan espa- ñol. De 15 - 14 años, años y - 5. |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------------|--|---|---------------------------------|--|
| | | | | | | | |

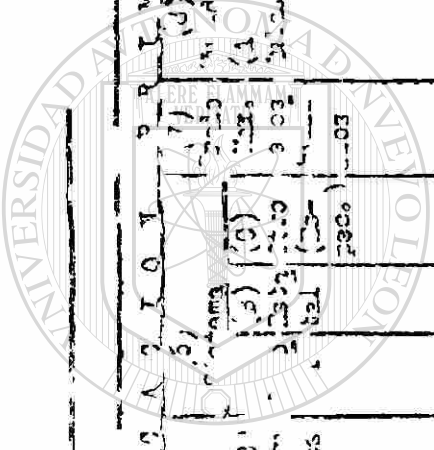
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

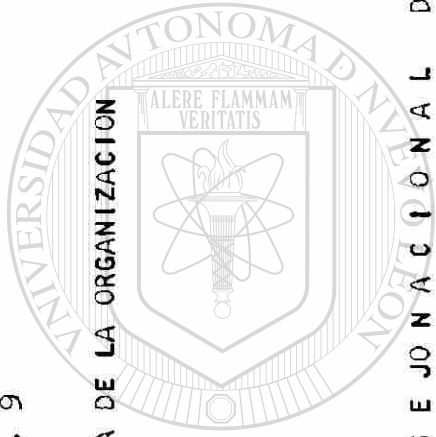
(1)

| (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACION



CONSEJO NACIONAL DEL PROGRAMA

"EDUCACION PARA TODOS"

RESPONSABLES

COORDINACION
APOYO TECNICO
Y
FINANCIERO

COMITES

ES MU
TA NI
TAL CIPAL
LU
CAL

PLANEACION

ORGANIZACION

DIRECCION

EJECUCION

EVALUACION

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

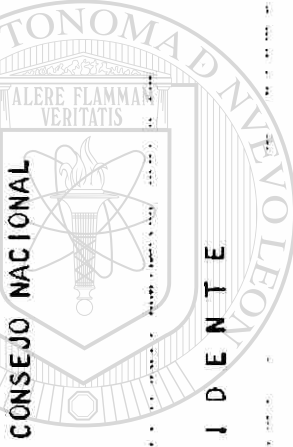
U A N L



ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACION

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION A GRUPOS MARGINADOS

CONSEJO NACIONAL



P R E S I D E N T E

SECRETARIO DE EDUCACION PUBLICA

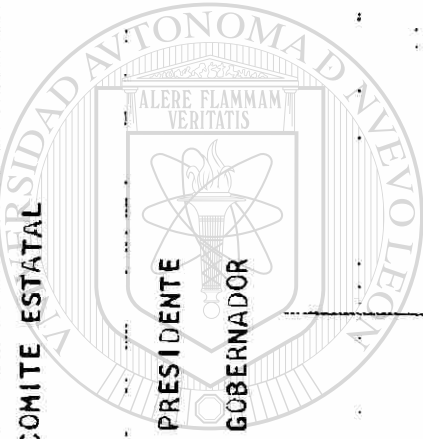
V O C A L E S

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|---|---|--|---|--|--|
| Subsecretario de Planificación Educativa | Subsecretario de Educación Básica | Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación | Director General de la unidad de Delegaciones de la S.E.P. | Representante del Departamento del Distrito Federal | Representante del Patronato de Promotores voluntarios | Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación | Conferencia Nacional de Padres de Familia | Representantes de los Gobiernos de los Estados | Hasta Cinco Elementos más, expertos en materia educativa |
|--|-----------------------------------|---|--|---|---|--|---|--|--|

SECRETARIADO TECNICO NACIONAL

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION A GRUPOS MARGINADOS

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION A GRUPOS MARGINADOS
COMITE ESTATAL



V I C E P R E S I D E N T E

RESPONSABLE DEL VOLUNTARIADO

V I C E P R E S I D E N T E

DELEGADO GENERAL
DE LA S.E.P. EN EL ESTADO

TESORERO

TESORERO ESTATAL

DIRECTOR ESTATAL DE FINANZAS

SECRETARIO

DIRECTOR

FEDERAL DE EDUCACION PRIMARIA

Secretarios Gra.
des de las Seccio-
nes Sindicales --
Obreros, Campesi-
nas, populares y
magisteriales

RESPONSABLES DE
LAS ORGANIZACIO-
NES PATRONALES

REPRESENTANTES
DE LOS MEDIOS
DE COMUNICACION
MASIVA

REPRESENTANTES
DE LAS ASOCIA-
CIONES DE PADRES
DE FAMILIA

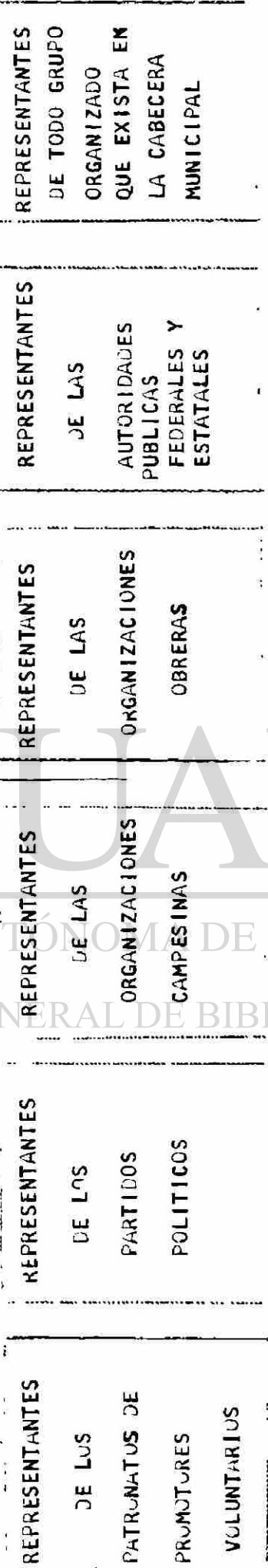
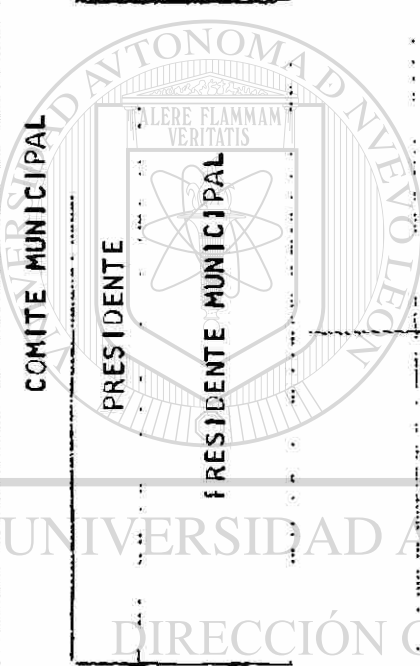
DIRECTOR
ESTATAL DE
EDUCACION
PRIMARIA

REPRESENTANTE
DE LA DIREC.
GRAL. DE EDUC.
A GPOS. MAR-
GINADOS

SECRETARIO EJECUTIVO

A S E S O R E S

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION A GRUPOS MARGINADOS



AUXILIARES DEL SUBPROGRAMA

S U P E R V I S O R E S

I N S T R U C T O R E S

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

BARREIRO, J. y otros, Conciencia y Revolución, Schapire Editor/
Tierra Nueva, Argentina, 1974

Educación Popular y proceso de concientiza-
ción, Siglo XXI, editores, Argentina, 1974.

BEJAR, R. y otros, Una visión de la cultura en México, ILPES, Si-
glo XXI, editores, 2o. edición, México, 1972.

BIZOT, J., La Reforma de la Educación en Perú, UNESCO, París, 1976.

BONANI, C., El papel de la Educación Extraescolar en Proyectos de -
Desarrollo Socio-Económico, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., -
abril, 1976. Algunos pensamientos sobre la Educación de
Adultos y su relación a la metodología de la Alfabetiza-
ción, CREFAL, Pátzcuaro, Mich, 1976.

CABRERA ACEVEDO, G. Sobrepoblación rural y migración, Revista del -
México Agrario, Año IX, Número Especial, México, 1976.®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CANEDO, Jorge, Consideraciones sobre condiciones mínimas para nue--
vas alternativas de educación, CREFAL, Pátzcuaro, 1976.

CANIBE, Juan M., Especificaciones del marco estructural de desarro--
llo para la alfabetización funcional, en CREFAL, so-
bre las contribuciones de la Educación al Desarro--
llo de América Latina, Ponencias, Pátzcuaro, Mich.,
México, 1970.

CAR HILL, Education and Basic Needs: Views on concepts and measur--

ment, Reports Studies S. 54, UNESCO, Paris, 1978.

C E E (Centro de Estudios Educativos), Revistas, Vol. VII, No. 3, México, 1977. Vol. VII, No. 4, México, 1977. Vol. VII, No. 2 México, 1978.

CECENA, J.L., México, una economía regionalmente desequilibrada. Un caso para la planeación económica, Breviario Universitario, Universidad de Sinaloa, México, 1975.

CIMDER (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Desarrollo Rural), La Educación No Formal en Estrategias de Desarrollo Asociativo, Cali, Colombia, enero de 1976.

CREFAL, Educación Fundamental, Ideario, principios, orientaciones metodológicas, Pátzcuaro, Mich., 1952.

El Seminario Operacional sobre Educación Funcional de Adultos: una acción pedagógica al Servicio del desarrollo, Pátzcuaro, Mich. 1973.

El Por Qué y el Cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina, Aspectos Teóricos y Prácticos, Pátzcuato, Mich., 1976.

Propuesta de la Comisión Técnica para el Reglamento Interno de la Evaluación del Curso de Maestría, Pátzcuaro, Mich., - 1977.

EL GREFAL y la Formación del Educador de Adultos, Pátzcuaro, Mich., 1977.

La Formación de Recursos Humanos para la Educación de --
Adultos en América Latina, CREFAL, PREDE, OEA, Pátzcuaro,
Mich, 1978.

Reunión Técnica sobre Acción Indigenista Interamericana,
Pátzcuaro, Mich., 1978.

Educación y Adultos, Vol. 1, No. 3, Pátzcuaro, Mich., 1978.

Boletín Informativo, IV Epoca, No. 12, Pátz.Mich., 1978.

CREFAL/UNESCO, Curso Regional sobre Alfabetización y Desarrollo en -
Areas Marginales, Informe Final, Pátzcuaro, Mich., ma
yo-agosto 1977.

CHADWICK, C. Por qué está Fracasando la Tecnología Educativa, CREFAL,
Curso de Maestría en Educación de Adultos, Documentos de
Trabajo, Pátzcuaro, Mich., 1977.

CHAPARRO, F., y otros, Poblaciones Marginales Urbanas, CREFAL, Pátz
cuaro, Mich., 1976.

COOMBS, Ph., New Paths to Learning, For Rural Children and youth, ---
UNICEF, Paris, 1973.

DE PABLO, I., Planeación, Temas mexicanos, Departamento Editorial, -
Secretaría de la Presidencia, México, 1975.

DE SCHUTTER, Anton, El planeamiento de la Educación de Adultos y de la Capacitación Rural, (Apuntes y Resumen de una ponencia presentada por el Autor en el CE NAPRO) CREFAL, Pátzcuaro, Mich. 1977.

Métodos de Investigación, Apunte No. 11, CREFAL Pátzcuaro, Mich., 1978.

DURSTON, John, Organización Social de los Mercados Campesinos en el Centro de Michoacán, INI y SEP, Trad. A. Hope, México, 1976.

FINKEL, Sara, El Capital Humano: Concepto Ideológico, en LABARCA, G. y otros, La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

FAURE, E. y otros, Aprender a Ser, Alianza Universidad/UNESCO, Madrid, 1974.

FERRER PEREZ, R. Educación de Adultos en Cuba, UNESCO/Cuba, 1976.

FREIRE P., Extensión o Comunicación, La concientización en el medio rural, Siglo XXI, Editores, 70, Edic. México, 1978.

FRIAS SANTILLAN, Amalia, La demanda educativa, en UNO MAS UNO, diario de México, D.F. Sábado 26 de agosto de 1978.

GAGO HUGUET, A. La Formación de Recursos Humanos, en RUTA, Revista de la Dirección General de Educación Fundamental - de la SEP, No. 23, julio-agosto, México, D.F. 1976.

GERMANI, Gino, El concepto de la marginalidad, Ed. Nueva Visión, Bs. As., Argentina, 1973.

GÚNZALEZ CASANOVA, Imperialismo y Liberación en América Latina, Siglo XXI, Ed. México, 1978.

GRAWITZ, M. Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales, Tomo I, Ed. Hispano Europea, Barcelona, España, 1975.

HOLT BUTTNER, E. Las ciudades del Estado de Michoacán en el Tiempo y en el Espacio, UNAM, México, 1975.

HOOKER, F. y otros, Encuesta realizada en algunas comunidades de Pátzcuaro, CREFAL, 1961.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ILLICH, Iván, De la nécessité de descolariser la société, UNESCO, Serie B, : opinions No. 38, Paris, 1971.

FESIED/IMAS/OEA/UCR, (Centro de Formación y Asesoría de Innovaciones de La Educación para orientar a la Promoción - de las Clases Marginadas, Instituto Mixto de - Ayuda Social, Programa Regional de Desarrollo - Educativo), Centro de Documentación, Serie: -- Una respuesta a la marginalidad, Vol. 4, San - José, Costa Rica, 1975.

JIMENEZ VEIGA, Danilo, La Educación, El empleo y el Salario, en Educación y Adultos, Vol. 1, No. 3, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1978.

KJELL, Eide, Participación y Planificación en los Sistemas de Enseñanza, CREFAL, Documento de Trabajo, Pátzcuaro, Mich. 1978.

LABARCA G. y otros, La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

LATAPI, P., El Plan de Educación a salvo del cambio de Secretariado, Revista Proceso, No. 63, México, enero, 1978.
Marginación educativa, Revista Proceso, No. 76, México, marzo de 1978.

LENGRAND, P., Introducción a la Educación Permanente, TEIDE/UNESCO, España, 1973.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LESSA, C., Marginalidad y Proceso de Marginalización, en FESIED/IMAS/UCR/OEA, Centro de Documentación, Serie: Una respuesta a - la marginalidad, Vol. 4, Costa Rica, 1975.

MACIAS M., Guadalupe, Para 1982 se aspira a castellanizar a toda la población indígena del país, en El Día, diario de México, julio, 1978.

MARINI, Ruy Mauro, Dialéctica de la Dependencia, ERA, México, 1973,
Subdesarrollo y Revolución, S. XXI, México, 1970.

MARTINEZ, DIAZ, Jesús, Aspectos educativos de Pátzcuaro, trabajo inédito, CREFAL, Pátzcuaro, 1978.

MARX, K. El Capital, Tomo I, Sección V, F. C. E. , México, 1973.

MARX-ENGELS, Obras Escogidas, Tomo II, Crítica del Programa de Gotha, Ed. Progreso, Moscú, 1955.

MATA GARCIA, Bernardino, Educación No Formal en el Medio Rural de México, Jornadas de Educación de Adultos Campesinos, CREFAL, Pátzcuaro, Mich.México, 1977.

MENDEL, G., y VOGT., El manifiesto de la educación, Siglo XXI, ed. - México, 1978.

MEXICO, Ley Federal de Educación, 1973.

Censo Agrícola, Ganadero, y Ejidal, 1960

Censo General de Población, 1970.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MEXICO INDIGENA, Organó de Comunicación del Instituto Nacional Indígenista, Números 1,2,3,4,5,6, (enero-julio), México, 1977.

MILLAN YUPANQUI, A. y otros, Los Programas de Desarrollo Comunal en Función del Desarrollo Nacional, en -- CREFAL, Seminario sobre las contribuciones de la Educación al Desarrollo de -- América Latina, Ponencias, Pátzcuaro, Mich., México, 1970.

NACIONES UNIDAS, Desarrollo de la Comunidad y Servicios Conexos, N. York, 1960.

NUN, José, Superpoblación Relativa, Ejército Industrial de Reserva y Masa Marginal, Extractado de la Revista Latinoamericana de Sociología, No., 1969.

PALERM, Angel, Planeación Integral de la Educación en México, Ed. -- Productividad, México, 1969.

PANORAMA ECONOMICO, Ed. Universitaria, 2a. Epoca, No. 271, E 28, Chile, septiembre de 1972.

PERU, Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación, Educación de Adultos en el Contexto de la Revolución Peruana, Lima, 1974.

PICON, César, La coordinación intrasectorial e intersectorial en los programas de educación de adultos, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México. 1978.

PROGRESO, Revista Económica Interamericana, Ed. Visión, Suplemento Estadística, México, julio-agosto, 1977.

RAMIREZ, R. La escuela rural mexicana, SEP SEPTENTAS, México, 1976.

REYES OSORIO, Sergio, Estructura Agraria y Desarrollo Agrícola en México, FCE, México, 1974.

RIVERA CAMARENA, J. Acción educativa en las áreas indígenas, en ---

CREFAL, Reunión Técnica sobre Acción Indigenista Interamericana, Pátzcuaro, Mich., México, 1978.

ROBLES, M., Educación y Sociedad en la Historia de México, Siglo XXI, Ed. México, 1977.

SANCHEZ, B., Una alternativa de educación no formal, en Revista de Investigación Educativa, Vol. 6, No.15, Segunda Época, Caracas, Venezuela, 1975.

SANTIAGO VARGAS, Yolanda, CEIDA (Una experiencia en educación de adultos). Escuela Normal Superior de Michoacan, Investigación para obtener el título de Licenciatura en Educación de Adultos en el Marco de la Educación Permanente, Morelia, Mich. México, 1978.

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACION NO FORMAL, Bases para un Programa Indicativo de Investigación y Desarrollo Experimental para la Educación No Formal en el medio rural, Mesas de Trabajo, México, Julio, 1975.

SEP (Secretaría de Educación Pública de México).

- Educación Para Todos/1, Doctrina, México, 1978.

- Educación Para Todos/2. Qué es el Programa de Educación a Grupos Marginados, México, 1978.

- Educación Para Todos, /3, Alternativas de atención y Servicios de Apoyo, México, 1978.
 - Educación Para Todos, /4, Información Básica para Promotores Voluntarios, México, 1978.
 - Política Educativa, acciones más relevantes, 1970-1975, México, 1976.
 - Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México, 1945.
 - Subprograma Educación Para Adultos, Diseño del Servicio de Supervisión, México, 1978.
 - Informe del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1976.
 - ENSM (Escuela Normal Superior de Michoacán), Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación de Adultos, Morelia, Mich., México, 1978.
 - Sistema Nacional de Educación Para Adultos, México, 1976.
 - Fines, Organización y Funcionamiento de los CEBA, Libros y Materiales Auxiliares, México, 1976.
 - RUTA, Revista de la Dirección General de Educación Fundamental de la SEP, No. 28, julio, agosto, México, 1978.
- SEDECOS (Secretariado de Comunicación Social). Primer encuentro Latinoamericano sobre Planeamiento de la Educación en Sectores Populares, Informe, Chile, agosto, 1970.

SIMPOSIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZACION, Persépolis, 1975.

SORIA, Luis E. La Educación de Adultos en función del Desarrollo, en CREFAL, Seminario sobre las contribuciones de la Educación al Desarrollo de América Latina, Ponencias, -- Pátzcuaro, Mich. México, 1970.

SUCHODOLSKI, R. Teoría Marxista de la Educación, Trad. del Alemán de R. Borrás, Ed. Grijalbo, México, D.F. 1966.

TAPANES, T., La Educación de Adultos dentro del marco de la Educación Permanente, Coloquio Internacional sobre Educación Permanente, UNESCO, 1972.

UNESCO, /La formación del personal de alfabetización funcional, Guía Práctica, París, 1973.

/Plan a Plazo Medio (1977-1982), París, 1977.

/PEMA (Programa Experimental Mundial de Alfabetización):

Evaluación Crítica, Crefal, Pátzcuaro, Mich., México, 1977.

UNESCO/UNICEF/CEC, Necesidades Educativas Básicas de la Población Rural en el Area Centroamericana, Desarrollo y Resultados, Talleres Nacionales y Seminario Sub-regional, septiembre/1976 octubre/1977.

UNO MAS UNO, Diario de México, febrero/septiembre, 1978.

URRUTIA QUIJADA, H., Reflexiones en el tiempo y el espacio latinoamericano acerca de la educación y el desarrollo, en CREFAL, Seminario sobre las contribuciones de la educación al desarrollo de América latina, Ponencias, Pátzcuaro, Mich., México, -- 1970.

VASCONI, T., - Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en el Desarrollo de América Latina.

- Aportes para una teoría de la Educación

en LABARCA, G., y otros, La educación burguesa, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

YOPU, Boris, Algunas consideraciones sobre Promoción Social y la Educación de Adultos, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA, Guatemala, 1971.

VELAZQUEZ, La Formación docente para la Educación de Adultos, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1977.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

®