



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios Superiores

CULTURA Y EDUCACION PERMANENTE:
MARCOS REFERENCIALES PARA LA EDUCACION
INTEGRADA DE ADULTOS.
HACIA LA FORMACION MUSICAL DEL ADULTO.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

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

®

RICARDO ANGEL CASTELAO

Monterrey / Pátzcuaro, 1978

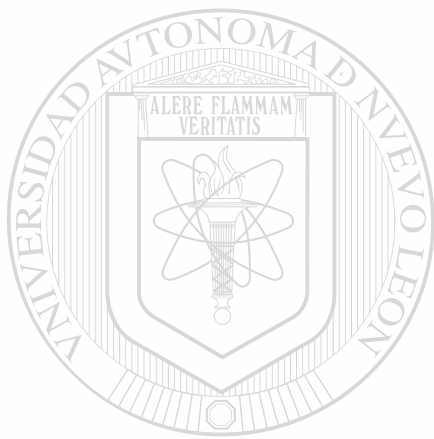
TM

LC5255

.A7

C3

c.1



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



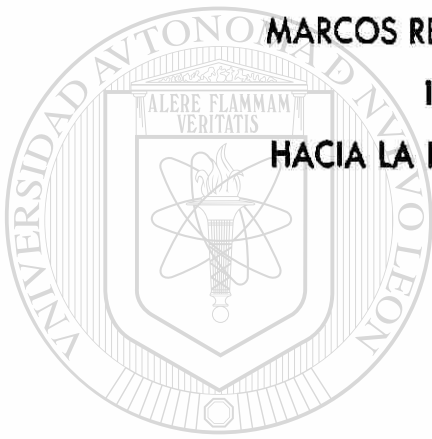
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios Superiores

CULTURA Y EDUCACION PERMANENTE:
MARCOS REFERENCIALES PARA LA EDUCACION
INTEGRADA DE ADULTOS.
HACIA LA FORMACION MUSICAL DEL ADULTO.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

TESIS

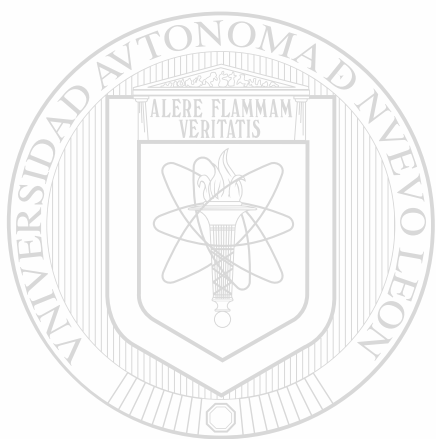


DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
que en opción al grado de Maestría en Formación y Capacitación
de Recursos Humanos presenta

RICARDO ANGEL CASTELAO

Monterrey / Pátzcuaro, 1978

TM
LCS265
A7
C3



UANL

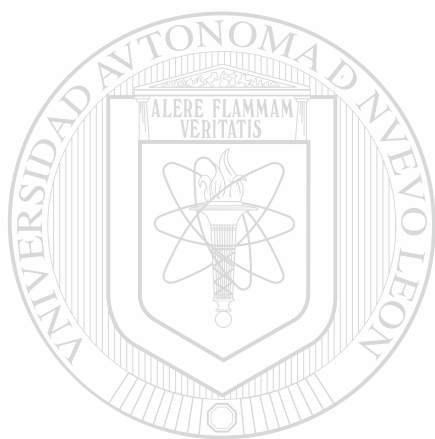
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



A mis padres,
Jesús Castelao y Encarnación López
de quienes he aprendido
que el esfuerzo y la dedicación
al trabajo de cada día
son las herramientas
con las que se construye en la vida



UANL

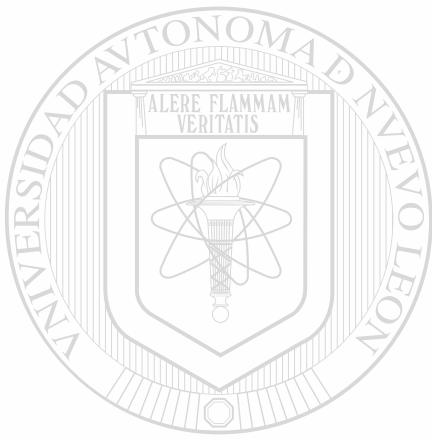
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Anton De Schutter y
al Dr. César Picón, quienes
conjuntamente con numerosas
personas me han brindado
generosamente su calidez humana
y su solvencia profesional.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

	PAG.
2.3.2 La formación musical extensiva	38
2.3.3 La cultura de masas	41
2.3.4 Breve referencia a la Argentina	43

CAPITULO III

FUNDAMENTACION TEORICA DE LA PROBLEMATICA

3.1 Cultura: Hacia la comprensión de su significado actual	46
3.1.1 Multivocidad de la palabra "cultura"	46
3.1.1.1 La "cultura académica"	46
3.1.1.2 Distintos enfoques de lo cultural	48
3.1.1.3 Las bases biosociales de la cultura	51
3.1.2 La cultura sistemática contemporánea	52
3.1.2.1 Características de la cultura sistemática	54
3.1.2.2 Limitaciones de la cultura sistemática	54
3.1.2.3 Limitación global de la cultura sistemática	55
3.1.3 La dimensión cultural del desarrollo	57
3.1.3.1 El nuevo orden económico internacional	58
3.1.3.2 Necesidades humanas no materiales y desarrollo cultural	61
3.1.4 Hacia una "neo-cultura"	64
3.1.5 La cultura, la educación permanente y la educación de adultos	67
3.1.5.1 La conferencia de Tokio (1972)	67
3.1.5.2 La declaración de Persópolis (1975)	73
3.1.5.3 La Recomendación de Nairobi (1976)	74
3.2 La complejidad interpretativa de la concepción y propia de la educación permanente	76
3.2.1 Un fenómeno generalizado: el cambio	76
3.2.2 El principio de la educación permanente	82
3.2.2.1 Formulaciones	82
3.2.2.2 Una concepción global de la educación	84
3.2.3 Implicaciones del concepto de educación permanente	87
3.2.3.1 El "currículum social"	87
3.2.3.2 Rupturas con el sistema tradicional	89

	PAG.
3.2.4 La dimensión cultural del desarrollo y la educación permanente	92
3.2.4.1 La educación permanente y el nuevo orden internacional	93
3.2.4.2 Hacia la plena expansión personal y social	98
3.2.5 Perspectivas para la educación de adultos	100
3.2.5.1 El "punto de despegue" (take of) educacional	101
3.2.5.2 Un nuevo "estilo tecnológico"	103
3.3 La carencia de interpretación de la expresión musical como componente de la acción educativa	108
3.3.1 Algunas consideraciones acerca de la música	108
3.3.1.1 Música y lengua	108
3.3.1.2 Música y semántica musical	109
3.3.1.3 Expresión y forma (Música y poesía)	110
3.3.1.4 Música y percepción auditiva	111
3.3.1.5 Sensibilidad y emoción musical	112
3.3.1.6 Función de la música en la transformación social	115
3.3.2 Orientaciones para la formación musical no profesional de los adultos	116
3.3.2.1 La música es una conducta del ser humano	116
3.3.2.2 Un enfoque metodológico centrado en la creación musical	118
3.3.2.3 La apreciación musical	120
3.3.2.4 Instrumentos musicales	121
3.3.2.5 La rítmica musical	122
3.3.3 Cultura, educación permanente y formación musical de los adultos	123
3.3.3.1 Cultura y educación permanente	123
3.3.3.2 Necesidades humanas no materiales	124
3.3.3.3 Necesidades culturales de la comunidad	128
3.3.3.4 El gusto y la formación musical	130

CAPÍTULO 4

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACION

4.1 Definición del universo	134
4.1.1 En el ámbito educativo	134
4.1.2 En el ámbito musical	135

	PAG.
4.2 Técnicas utilizadas en la investigación	136
4.2.1 Entrevistas abiertas a informantes-claves	136
4.2.2 Observación de clases	138
4.2.3 Investigación documental	141
4.3 Objetivos de la investigación	142
4.3.1 Objetivo de las entrevistas	142
4.3.2 Objetivo de las observaciones	142
4.3.3 Objetivos de la investigación documental	142

CAPITULO 5

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACION

5.1 El por qué de las técnicas utilizadas	143
5.1.1 La entrevista abierta con informantes clave	144
5.1.2 La observación	144
5.1.3 Análisis curricular	145
5.1.4 La investigación documental	146
5.2 Análisis e interpretación de los datos	147
5.2.1 Caracterizaciones de la cultura	147
5.2.2 Caracterizaciones de la educación permanente	150
5.2.3 Caracterización de la educación de adultos	152
5.2.4 Caracterización de la música	152
5.2.5 Interpretación de los datos	153

CAPITULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

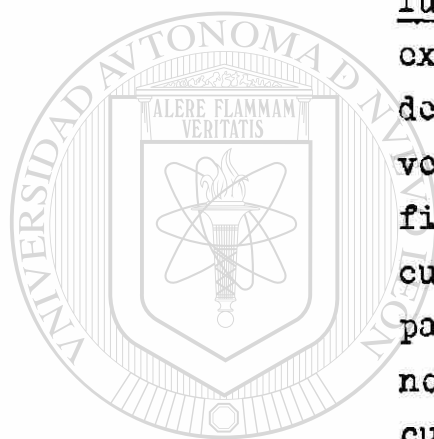
6.1 Conclusiones	155
6.2 Recomendaciones	157

CAPITULO 7

LINEAMIENTOS BASICOS PARA LA ELABORACION DE UN PROYECTO SOBRE EXPERIENCIAS DIVERSIFICADAS DE FORMACION MUSICAL

7.1 Políticas generales	160
7.2 Criterios para la elaboración curricular	162
7.3 Lineamientos básicos para la estrategia de aprendizaje	164
7.4 Formación y capacitación de recursos humanos	167
7.4.1 Formación de recursos humanos	167
7.4.2 Capacitación de recursos humanos	168
7.5 Tecnología educativa	169
7.5.1 Un estilo tecnológico presencial	169
7.5.2 Métodos	170
7.5.3 Materiales	171
7.5.4 Materiales auxiliares	172
7.5.5 Evaluación	172
7.6 Recursos financieros	172
7.7 Recursos de infraestructura	173®
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS	
BIBLIOGRAFIA	175

"La ciencia especulativa y abstracta ha cedido poco a poco el paso a las ciencias aplicadas, y hoy en día lo que brilla más por su ausencia entre los hombres para justificar sus esfuerzos y orientar su porvenir, es una reflexión sobre el sentido de la vida, del esfuerzo humano, de la comunicación y de la voluntad misma de existir. Así, pues, la exigencia de adaptarse a la modernidad de los conocimientos científicos devuelve su lugar a la investigación teórica, filosófica o religiosa... Para saber cuál es el mundo que hay que engendrar para el día de mañana, es indispensable no ignorar de dónde viene el hombre ni cuáles han sido las etapas que ha recorrido ya".



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
UNESCO, El mundo en devenir.

Reflexiones sobre el nuevo orden
económico internacional. París,
Francia, 1976

INTRODUCCION

Ha llegado a ser casi un lugar común hablar de las relaciones entre cultura y educación. Pero un lugar común que ha perdido su significación y su realidad.

Nuestra época se caracteriza, entre otras cosas, por un resurgimiento de la cultura, es decir, por un cuestionamiento acerca de su realidad, de su sentido y de su misión en la sociedad contemporánea, y del lugar que le corresponde dentro del proceso de desarrollo global.

El dominio del mundo exterior, debido al avance científico y tecnológico, ha alcanzado dimensiones insólitas que condicionan nuestro estilo de vida, caracterizado por una gran inestabilidad que genera tensiones y expectativas a veces muy angustiantes.

Todo esto configura un clima cultural nuevo dominado por la situación de "cambio cultural" constante. En esta circunstancia, el hombre no siempre encuentra sentido a su existencia, porque no está ni mental ni afectivamente preparado para esta situación. Y sin embargo es capaz de superar esas dificultades en la medida en que acceda a la comprensión de la realidad actual y adquiera las herramientas necesarias para participar en ella.

La educación organizada adquiere ante esta situación una función social particular. La necesidad de mantenerse en carrera educacional durante toda la vida, hace que el adulto recurra a la educación permanentemente, con lo cual la población adulta tiende a requerir cada vez más un lugar de privilegio en el campo de la educación.

En términos actuales, la tradicional relación entre cultura y educación se expresa en los términos de la relación entre "desarrollo cultural" y "educación permanente".

La educación de adultos se entiende como parte de un proceso global de educación permanente, destinada a satisfacer una gama muy variada de necesidades tendientes a la plena realización personal y social de hombres y mujeres.

La importancia creciente que adquiere la dimensión cultural del desarrollo, constituye un signo de los tiempos actuales que preanuncia el advenimiento de una "sociedad nueva" y de una "nueva cultura" orientada hacia la calidad de la vida.

En consecuencia, una nueva perspectiva se abre para la educación de adultos. Ante la complejidad que caracteriza al mundo contemporáneo, la función social de la educación de adultos requiere para ser cumplida una acción solidaria y coordinada de todos los sectores que componen una determinada sociedad nacional.

No solamente es necesario capacitar al adulto para el mundo del trabajo, sino que también es necesario prepararlo para participar activamente en el vasto campo de la cultura.

Las relaciones humanas, la comunicación, la reflexión sobre sí mismo y sobre la realidad y los distintos niveles de participación se inscriben en la vida cultural de los individuos y de los grupos.

El arte es un componente de esta vida cultural consustancial al ser humano. Su fuerza humanizadora, en tanto que expresión de la espiritualidad del hombre y de su imaginación creadora, adquiere un valor singular como equilibrador de la personalidad que requiere ser desarrollada en la totalidad de sus potencialidades.

La satisfacción de las necesidades humanas no materiales de participación, reflexión, re-creación, y reacción se inscriben en el campo de la cultura. La música, como conducta del ser humano, ofrece una posibilidad de

satisfacer estas necesidades no materiales orientadas hacia la calidad de la vida. De ahí la importancia de atender a la formación musical del adulto como componente básico de la educación integrada.

Después de precisar los alcances de nuestra investigación en el primer capítulo, abordaremos en los capítulos segundo y tercero la complejidad interpretativa de la "cultura", de la concepción y praxis de la educación permanente, y de la falta de interpretación de la expresión musical como componente de la educación.

De esta interrelación emerge la necesidad de extender la alfabetización al campo de la "alfabetización cultural", uno de cuyos elementos es la música.

¿Por qué nuestra atención a la música? Por su valor expresivo, su poder de interpretar y traducir el "clima cultural" de una época, por su riqueza significativa que posibilita una comunicación no verbal peculiar. Además, por su función equilibradora y sintetizadora de las dimensiones cognitivas y no cognitivas de la personalidad, aspectos hoy relegados a causa de una difusión indiscriminada y un consumo irracional de la música, que ha pasado a ser un producto comercial más de la sociedad de consumo.® En otras palabras, por haber perdido la música su valor creativo y comunicativo al servicio de la expresión y realización del hombre.

Finalmente, proponemos unos lineamientos básicos para la elaboración de programas y proyectos de formación musical para adultos, con el objeto de facilitar su realización a través de acciones cultural-educativas de educación formal, no formal e informal.

CAPITULO 1

EL PROBLEMA

1.1 Descripción general y específica del tema de la investigación

Dentro de la variada y compleja problemática de la educación actual, emerge con características originales su tradicional relación con la cultura.

Del vasto campo de la educación, recortamos aquí para su tratamiento el de la educación de adultos, como parte del proceso global de la educación

La reflexión sobre la cultura y la educación adquieren un carácter eminentemente prospectivo, lo cual significa que ambos factores concurren en el logro de una transformación social. Es importante tener claro este enfoque, para acceder a una comprensión correcta del carácter dinámico y de la proyección de futuro que caracterizan actualmente a la relación entre cultura y educación.

Esta situación caracteriza particularmente a la educación de adultos, tanto desde la perspectiva de la educación permanente como del desarrollo cultural, elementos complementarios indispensables para el logro de una transformación cualitativa de la existencia humana.

Nuestra exploración nos posibilitará visualizar algunos de los rasgos fundamentales que predominan en la concepción actual de la cultura y de la educación permanente como anticipación de una visión integral de la cultura y del hombre en tanto que realidades en constante devenir. Nuestra investigación es de carácter exploratorio a nivel analítico-cualitativo.

En esta perspectiva se valorizan las potencialidades no cognitivas del ser humano y sus actividades no pragmáticas,

puesto que interesa "todo el hombre y todos los hombres".

La cultura se perfila así como única capaz de "humanizar" la existencia, elemento de equilibrio que se orienta hacia la calidad de la vida y hacia la satisfacción de las necesidades humanas no materiales.

La cultura se identifica con la estructuración total de la vida humana, incluso en sus componentes más elementales de la convivencia cotidiana, las relaciones personales basadas en la fraternidad y aunadas en la construcción de un mundo mejor.

En esta amplia visión y comprensión de la cultura, el arte encuentra nuevamente su sentido real y vivencial, como expresión y realización personal y social, como algo propio del ser humano, que le permite captar y comunicar dimensiones profundas de su ser y de la realidad circundante.

El hombre se ha expresado y se ha comunicado siempre a través de la música. No existe cultura que no haya desarrollado una actividad musical. Esta capacidad específicamente humana y su correspondiente práctica requieren ser atendidas, consideradas e incorporadas como un medio de expresión al alcance de todos. Para esto se requiere que la educación la incorpore como un componente básico de su actividad, en la medida en que asuma una función integral.

El carácter de totalidad dinámica de la cultura, entendida como sistema valorativo abierto, se articula directamente con el modelo conceptual de la educación permanente constituyéndose ambos en marcos referenciales para la educación integrada de adultos.

La realidad específica de la cultura se relaciona directamente con la satisfacción de las necesidades humanas objetivas de participación, reflexión, re-creación y creación, sin entrar en conflicto con la satisfacción de las necesidades.

des humanas materiales. Antes bien, son dos dimensiones constitutivas integradas y simultáneas del sistema total de las necesidades humanas.

El desarrollo cultural se orienta así hacia la satisfacción de las necesidades humanas no materiales. Para lo cual es necesario encarar acciones cultural-educativas tendientes a la toma de conciencia y a la estimulación de estas capacidades por parte de los individuos y grupos. La música, en la medida en que responde a esta satisfacción, adquiere así su valor como componente de la educación integrada de adultos.

Consideramos que al referirnos a la relación que la educación de adultos tiene con el desarrollo cultural y con la educación permanente, aunque más no sea una primera interpretación, podrá contribuir a explicar en parte un fenómeno hasta el presente muy poco explorado y comprendido.

En consecuencia, la importancia de la presente investigación radica en contribuir al esclarecimiento, a la interpretación y a la difusión de la concepción y praxis de la educación de adultos en la perspectiva del desarrollo cultural y de la educación permanente, en la cual adquiere su importancia atender a la formación musical como componente básico de la educación integrada de adultos.

Es por cierto muy limitado este esfuerzo. Una de las limitaciones más importantes tal vez consiste en haber sido abordado por una sola persona, puesto que a pesar de tener siempre presente la dimensión interdisciplinaria del fenómeno analizado, lo que creemos haber logrado, tendría que haber sido el fruto de un equipo multidisciplinario. De todos modos, albergamos la firme esperanza que algún día se pueda realizar.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Conocer algunos de los lineamientos básicos de la cultura contemporánea a fin de reconocer cuáles son las aspiraciones y las expectativas en torno a la misión que la cultura debe cumplir en la sociedad actual y sus consecuencias para la educación

1.2.2 Analizar el modelo conceptual de la educación permanente con especial referencia a la educación de adultos.

1.2.3 Analizar e interpretar la relación entre cultura educación permanente y educación de adultos a partir de los documentos internacionales sobre educación de adultos.

1.2.4 Fundamentar la importancia de la expresión musical como un aspecto de la expresión cultural global de los pueblos y la necesidad de incorporar la formación musical en los programas y proyectos de educación integrada de adultos.

1.2.5 Recabar la información básica, a través de entrevistas a informantes-clave y de la investigación documental, a fin de reunir los datos más significativos para el desarrollo de la presente investigación.

1.2.6 Proponer los lineamientos básicos para la elaboración de un proyecto sobre experiencias diversificadas de formación musical para adultos.

1.3 Descripción y delimitación del problema

La expresión "desarrollo cultural" hace referencia a un amplio espectro de necesidades humanas que deben ser potencializadas a través de la educación en vistas a la superación cualitativa de la existencia humana. En este vasto pa

norama, focalizamos la (incidencia de la música en este proceso y su importancia) formación musical como elemento de avance significativo dentro de este proceso y su articulación con la educación integrada de adultos en la perspectiva de la educación permanente.

Presentamos a continuación la formulación del problema en los siguientes términos

¿EN QUE MEDIDA LA FORMACION MUSICAL PUEDE CONTRIBUIR EN EL PROCESO DE DESARROLLO CULTURAL DE LOS PUEBLOS Y QUE LUGAR DEBE OCUPAR COMO COMPONENTE DE LA EDUCACION PERMANENTE DE LOS ADULTOS?

1.4 Definición de términos

Definiremos en términos operacionales ad hoc los alcances de cada uno de los siguientes términos:

1.4.1 Educación: actividad social cuya función específica consiste en ser vehículo de transmisión, re-creación y creación de la cultura de referencia, procesando la organización y reorganización de la conducta individual y colectiva en y para cada etapa del devenir histórico.

1.4.2 Educación formal: acciones educativas organizadas en los servicios del sistema escolar, que presenta un alto grado de formalización política, jurídica, administrativa y pedagógica. La clientela está constituida prioritariamente por las generaciones jóvenes y el personal docente cuenta con preparación específica, estando habilitado para tal fin. (Romero Brest, 1977. c y d)

1.4.3 Educación no-formal: acciones educativas organizadas en servicios que no entran dentro del sistema escolar. En términos generales, estas acciones educativas, si bien

no presentan un alto grado de formalización política, jurídica o administrativa, contienen diversos grados de formalización pedagógica tales como: planes y programas de materias o actividades, métodos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos, normas de evaluación, regulación de asistencia y acreditación. Esta educación no-formal se imparte en diversas instituciones, generalmente extra-escolares (oficiales y privadas), tales como empresas, asociaciones voluntarias (profesionales, sindicales, científicas, "culturales"), a veces también en establecimientos del sistema escolar aunque al margen de los planes globales regulares. Su clientela es, principalmente, adulta o de edad post-escolar. El personal docente puede ser no profesional. (Romero Brest, 1977, c y d)

1.4.4 Educación informal: acciones educativas caracterizadas, como su nombre lo sugiere, por el menor grado de formalización en las diversas dimensiones señaladas. Se ubican aquí aquellas oportunidades de educación que no se presentan como planes de estudio o aprendizaje programado; es decir que a diferencia de la educación no-formal, la presencia de indicadores de formalización pedagógica es menor o no existen. Se ofrece en instituciones extra-escolares. museos, bibliotecas, entidades "culturales", asociaciones voluntarias, centros de adultos y jóvenes, en el lugar de trabajo. La clientela es generalmente adulta. El personal no docente no opera con las herramientas propias de la formalización pedagógica (planes de estudio o actividades de aprendizaje, control de asistencia, evaluación, etc.) Pertenecen a este orden educativo, la asistencia a un concierto, a una conferencia, a una representación teatral, la exposición a programas educativo-culturales a través de los medios de comunicación masiva, la lectura personal, etc. (Romero Brest, 1977, c y d)

1.4.5 Formación musical: Proceso permanente de vivencia, experiencia, conciencia, a través del cual se adquieren las conductas y habilidades necesarias para expresarse musicalmente desarrollando la percepción auditiva, accediendo al manejo del material sonoro en vistas a la creación y recreación musical, al consumo racional y estético de las obras musicales existentes a través de la apreciación musical.

1.4.6 Desarrollo cultural: Dimensión y finalidad del proceso general de desarrollo de la sociedad, como meta que hace a la calidad de la vida.

"Proceso ligado a la estructura, modos y condiciones de vida de toda sociedad y a los comportamientos y formas de expresión y participación de individuos y grupos en el seno social". (Harvey, 1976)

"Es un cambio o modificación de la estructura simbólica que es juzgado positivo por un sujeto social según ciertos criterios del desarrollo de la economía, de la sociedad o de la personalidad." (Dumazedier, 1976, 20)

Proceso tendiente a la satisfacción de las necesidades objetivas humanas no materiales de participación, reflexión, recreación, creación, consumo racional y goce racional y estético de todos los bienes culturales disponibles.

1.4.7 Pueblo: comunidad o conjunto de comunidades cuya vida institucional gira en derredor de la comuna o municipalidad y que debiera ser el foco de la vida cultural.

1.4.8 Educación permanente: "El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo... la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes". (Faure et. al. 1972, 265)

"Conjunto de medios y métodos que permiten dar a todos la posibilidad de comprender cada vez mejor el mundo en evolución y de estar así en condiciones de participar en su transformación y en el progreso universal". (Tokio, 1972)

1.4.9 Cultura la cultura se entiende aquí en su sentido real y vivencial; la cultura no es solamente el derecho a consumir por igual ciertos valores; la cultura es una mentalidad, es la comprensión del contexto social por los individuos y los grupos. Es la toma de conciencia de los valores que existen en ese contexto social; es el conocimiento y la conciencia de sí. Es la posibilidad de comunicarse con el otro, es decir, la posesión de los lenguajes necesarios para esta comunicación. Es la capacidad de expresarse por las actividades creadoras y espontáneas, sea cual fuere la parte que cada uno es capaz de tomar y sea cual fuere el nivel alcanzado por esta participación. Es lo social vivido en el sentido cultural de la palabra". (Prospective du développement culturel, 1973)

1.4.10 Educación de adultos: "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 cultu-

ral equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente". (UNESCO, 1976a)

1.4.11 Civilización: "nivel de vida" alcanzado por los individuos y los grupos de una sociedad a través de la socialización de los avances científicos y tecnológicos que les permitan satisfacer adecuadamente sus necesidades esenciales de alimentación, vivienda, salud y educación.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPITULO 2

ANALISIS SITUACIONAL DE CARACTER GENERAL

2.1 Situación de la política cultural

Debido al enfoque global del presente trabajo, describiremos a continuación el contexto general de la problemática referida a la cultura y el papel del arte en el mundo contemporáneo.

2.1.1 La política cultural en el mundo

Estas cuestiones han sido abordadas desde el ámbito de las políticas culturales, que de manera paralela a la política educativa y a la política científica y tecnológica, "constituye en la actualidad una disciplina de estudio con un campo de investigación, con principios generales y con instrumentos de análisis y de acción específicos, unidos a una metodología propia que se ha ido afirmando y enriqueciendo en la última década en distintas partes del mundo." (Harvey, La Nación, 1976).

Augustin Girard, director del centro de investigaciones sobre políticas culturales del Ministerio de Asuntos Culturales de Francia, afirmaba en la década del 60 que "si queremos dar al desarrollo cultural el papel que le corresponde dentro del desarrollo general, es indispensable introducir la racionalidad y la objetividad dentro del dominio de la política cultural".

Es preciso advertir que aún se encuentra en sus inicios la sistematización de los conocimientos en este ámbito. René Maheu manifestó ante la reunión de ministros de Cultura en Europa (Helsinki, 1972), que "a los efectos de un análisis preciso de los datos de la situación, los países que us

tedes representan no poseen todavía todos los instrumentos de información y de explicación necesarios para elaborar racionalmente una política cultural digna de ese nombre. La investigación sobre los datos esenciales -y más aún sobre los conceptos fundamentales que permitan determinar o interpretar los datos- está generalmente poco avanzada, es fragmentaria y de calidad desigual, principalmente en razón de la eficacia limitada de los organismos de investigación públicos y privados, de lo modesto de los recursos que se les asignan, y de la gran diversidad de situaciones".

El estudio, análisis y evaluación de las experiencias comparadas de los diversos sistemas y países del mundo, en materia de política cultural y de su campo de acción, el desarrollo sociocultural, han sido incesantes de entonces hasta el presente.

2.1.1.1 Antecedentes

Las causas y las razones de este proceso universal han sido múltiples y diversas.

Se ha producido una toma de conciencia, en virtud de la intervención de los organismos culturales intergubernamentales, sobre la función del desarrollo cultural como dimensión y finalidad del proceso general del desarrollo de la sociedad más allá del crecimiento económico, como meta que hace a la calidad de la vida. "Todo esfuerzo de desarrollo debe dirigirse hacia el desarrollo completo del hombre, abarcando tanto los aspectos materiales y sociales como los espirituales y morales, en un armonioso equilibrio. Nuestro empeño no tiene, pues, por objeto el mero desarrollo cultural; debemos también lograr la culturalización del desarrollo. Siguiendo esta política, superaremos fácilmente los defectos que nos son actualmente el paso en el desarrollo moderno".(UNESCO, 1973).

Entre las numerosas reuniones internacionales convocadas por la UNESCO, se encuentra la Primera Reunión Interamericana de Directores de Cultura, reunida en Washington en 1963, donde se enfatizó que "la filosofía del desarrollo integral debe contemplar al hombre tanto como creador de bienes materiales cuanto como de bienes de cultura", y así también que "la abundancia de los primeros no es necesariamente índice de bienestar social, ya que éste no puede existir sin que el hombre, sujeto de constante superación, tenga satisfechas sus necesidades espirituales".

Se suman a las reuniones internacionales nombradas las reuniones continentales del Consejo Interamericano Cultural de la Organización de Estados Americanos, realizadas en Maracaibo (Venezuela) y Puerto España (Trinidad y Tobago), en 1968 y 1969, donde se plasmó y estructuró el Programa Regional de Desarrollo Cultural de la OEA; las declaraciones sobre política cultural del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la misma Asamblea General de la máxima organización continental, de 1974, y la labor doctrinaria de los países andinos que integran el Pacto Andrés Bello de Integración Cultural, Educativa y Científica, a partir de la declaración de Lima de 1971.

Han sido de una importancia fundamental para el desarrollo de las políticas culturales los eventos internacionales convocados por la UNESCO en Venecia (1970), Helsinki (1972), Asia (1973), Africa (1975), y en enero de 1978 el de Bogotá (Colombia).

2.1.1.2 El derecho a la cultura

El reconocimiento internacional de los derechos culturales, como esenciales a la persona humana, recordados al principio de la Declaración de Nairobi relativa al desarrollo de la Educación de Adultos: "Recordando los principios enunciados en los artículos 26 y 27 de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (proclamada unánimemente por las Naciones Unidas en 1948) que garantizan y especifican el derecho de toda persona a la educación y a una libre participación en la vida cultural, artística y científica, así como los principales enunciados en los artículos 13 y 15 del Pacto Internacional relativo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales Considerando que la educación es inseparable de la democracia (...), Considerando que el acceso de los adultos a la educación en la perspectiva de la educación permanente constituye un aspecto fundamental del derecho a la educación y un medio para facilitar el ejercicio del derecho a la participación en la vida política, cultural, artística y científica" (Nairobi, 1977, 1), constituye la base de sustentación jurídico-constitucional de las políticas culturales.

La consagración de los Derechos Humanos trae aparejadas dos cuestiones que el derecho a la cultura adquiere tanta relevancia social como el derecho a la libertad de expresión, a la educación, al trabajo, a la seguridad social, y que consecuentemente, frente al derecho a la cultura, la actitud de los poderes públicos ya no puede ser de indiferencia sino que debe asumir una posición de responsabilidad social, creando como obligación impostergable del Estado las condiciones que aseguren su reconocimiento y el efectivo ejercicio del mismo por parte de la población (Harvey, 1976).

Las naciones comienzan a reconocer y a adoptar el derecho a la cultura, en toda su significación trascendente, como expresión de la democracia cultural. "Su formalización es recogida por la legislación cultural más avanzada y por las últimas expresiones del constitucionalismo cultural comparado, tales los casos entre otras de la Constitución Francesa de 1946 y de la de Venezuela de 1963". (Harvey, 1976)

La relevancia político-social que adquiere la cultura

ra ha sido destacada por el Director General de la UNESCO: "Entre política y cultura hay un nexo indisoluble. Aparte-
mos, en efecto, definitivamente, la idea de que la cultura es un lujo reservado a una minoría. La cultura es, en reali-
dad, la manera de vivir y las razones de vivir. Por ello hay siempre una dimensión cultural de la política y, recí-
procamente, un impacto de la política sobre la cultura. Esta sufre a causa de las dificultades políticas y, ya se tra-
te de monumentos devastados, de valores pisoteados, de in-
tercambios interrumpidos o de barreras interpuestas, es la primera víctima de la guerra o de la amenaza de guerra. En
cambio, la cultura es la primera que puede volver a poner a los pueblos en los caminos de la fraternidad y de la recon-
ciliación o, en todo caso, la de tolerancia mutua".

2.1.1.3 Objetivos de la política cultural

A continuación, y siguiendo a E. R. Harvey, señalare-
mos los principios y objetivos básicos de la política cul-
tural moderna. (Harvey, 1976)

a) El enfoque actual de la concepción del desarrollo sociocultural, no aparece exclusivamente ligado a las bellas artes y a las letras sino a la estructura, los modos y las condiciones de vida de toda sociedad y a los comportamientos y formas de expresión y participación de individuos y de grupos en el seno social.

El desconocimiento de las dimensiones profundamen-
te socioculturales de este concepto es la causa de que mu-
chos gobiernos en el mundo hayan sido insensibles a las ne-
cesidades culturales, manifiestas o latentes, de los indivi-
duos y grupos humanos y de que en consecuencia, hayan care-
cido de planes y programas de acción cultural a largo plazo
con objetivos claros y coherentes, metas definidas y medios
de gestión adecuados.

b) El principio de democracia cultural, corona todo un proceso de democratización de dos siglos. Este proceso se inició con la Revolución Francesa, que marca el camino para que el siglo XIX consagre la democracia política como instrumento fundamental de las instituciones del Estado liberal no intervencionista. Es el siglo de los derechos políticos y de la educación pública, así como también de la revolución industrial y del nacimiento de las grandes corrientes sociales.

Las convulsiones de una nueva conflagración mundial desencadenan todo un proceso de causas y efectos, políticos, sociales y técnicos, que van a modificar sustancialmente las relaciones del individuo con la sociedad en los últimos treinta años.

Entre ellas se cuentan el acceso democrático de grandes masas de población a un superior nivel de vida material, a todos los niveles y fuentes de la educación y a una sociedad del tiempo libre; el impacto mental de la revolución científica y técnica sobre los comportamientos individuales y sociales y de los nuevos medios masivos de comunicación sobre lo que ha dado en llamarse "cultura de masas"; el mensaje cultural de la televisión, distorsionado muchas veces por la publicidad comercial, el espíritu mercantilista o la propaganda política, el desordenado crecimiento urbano con su secuela de pérdida de la comunicación y de la participación de los individuos en la vida social.

Dicho proceso desemboca, en la medida en que sus efectos inciden sustancialmente sobre los modos y comportamientos de la población, es decir, sobre el desarrollo cultural de la comunidad, en la moderna concepción de la democracia cultural, sustentada en el derecho de la persona humana a acceder y participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar y disfrutar de los bienes y servi-

cios culturales, dentro del marco de sus propios deberes hacia la sociedad, ya que sólo en ella puede desenvolver libre y plenamente su personalidad.

La ciudadanía cultural, el derecho individual a la cultura, el derecho de las comunidades a su identificación nacional, la igualdad de las culturas ante el derecho, el respeto a las minorías culturales nacionales, el derecho de las culturas tradicionales a sobrevivir frente a una transformación radical del mundo moderno, el derecho a la protección de los bienes culturales de la humanidad, el derecho de las culturas nacionales a defenderse de las influencias de las culturas mundiales dominantes, el derecho cultural internacional constituyen otros tantos enfoques de la democracia cultural moderna, en la que estamos ingresando rápidamente merced al estrechamiento del tiempo y del espacio provocado por la revolución científica tecnológica.

c) La indeclinable vigencia del principio de la libertad de la creación cultural será reafirmada nuevamente en el momento en que el Estado contemporáneo debe afrontar nuevas responsabilidades y funciones en materia de política cultural.

André Malraux, Ministro de Asuntos Culturales de Francia durante el gobierno de De Gaulle, tenía como principio orientador de su gestión, que el Estado debe "sostener sin influir" y uno de sus sucesores en el cargo Jacques Duhamel, afirmaba que "frente a aquéllos que crean, la única actitud aceptable es el respeto y la libertad".

En las reuniones de Venecia y Helsinki se ha reafirmado la idea de que la libertad del artista no sólo es un derecho humano fundamental, sino que también sirve al bienestar general como "guijón de la crítica, la iniciativa y la innovación creadora en la sociedad.

d) Otro de los objetivos de la política cultural es

el de consolidar la identidad cultural nacional, que es concebida actualmente como "una estrategia global destinada a preservar, conservar, consolidar, y proteger el patrimonio cultural nacional, como factor de supervivencia para las naciones jóvenes pero también como defensa cultural de una nación frente a los embates de los expansionismos extraños a los auténticos modos de vida de los pueblos" (Harvey, 1976)

Frente a estos condicionamientos, emerge la corriente de la cooperación cultural internacional, a través de una práctica cada vez más activa de la nueva diplomacia cultural de posguerra, con la convicción ya expresada en Yakarta, que "en el desarrollo de la cultura para el robustecimiento de la identidad nacional, la interacción de diversas culturas ha tenido una importancia histórica".

La identidad nacional, no obstante, no sólo ha de nutrirse del pasado, de la historia y de las costumbres y tradiciones de su pueblo de pertenencia, de su cultura popular, sino también debe captar y asimilar los hechos portadores de futuro, a fin de que los pueblos y los gobiernos puedan hacer frente al desafío impuesto por la demanda cultural del nuevo tiempo.

2.1.2 La política cultural exterior

Los intercambios culturales de personas, bienes y mensajes se han ido intensificando considerablemente en nuestra época, provocando una política cultural exterior intensa que se ha traducido en una acentuada gravitación de las relaciones culturales como factor de prestigio internacional, más allá de los transitorios intereses comerciales.

El primer país de la época moderna que ha concebido una política cultural exterior coherente es Francia. A principios del siglo XX se creó, en el interior del Ministerio de Asuntos Extranjeros, el "Bureau des écoles et des oeuvres" para

alentar la acción en el extranjero de las comunidades educativas francesas, de las misiones religiosas y de la Alianza Francesa (creada en 1883. En 1946 se convirtió en un ente orgánico, la Dirección de Relaciones Culturales).

A través de una política eficiente, ha sido cuidadosa de una cooperación real sin influir sobre la organización de servicios mixtos francoextranjeros y apoyándose en instituciones de estructura administrativa ágil, como es el caso de la "Association pour la diffusion de la pensée française" o la "Association nationale du livre français à l'étranger" y en los órganos exteriores de servicio de la Cancillería.

En América Latina, junto a otros modelos nacionales, cabe mencionar la política concertada de creación y funcionamiento de centros culturales en la región de los países del Caribe que implemente el Gobierno de Venezuela, en trabajo coordinado con la Cancillería, el Ministerio de Educación y el CONAC, destinada a la difusión de la cultura nacional y al intercambio cultural recíproco; la intensificación de sus relaciones culturales con los países del área andina a través del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica y Cultural y su política de apoyo financiero a los organismos culturales internacionales de los que Venezuela es miembro, lo mismo que para la realización de conferencias y eventos internacionales y creación de centros regionales e internacionales, como el Instituto Nacional de la Música, creado en 1976 con el apoyo del PNUD dentro del suelo nacional.

Los ejemplos mencionados no son sino algunas de las muchas experiencias institucionales, fruto de la dinámica actual impuesta a la política cultural exterior de los países.

Cabe mencionar la interesante estructura de política cultural exterior mantenida por los gobiernos de Inglaterra, Alemania Federal y Holanda, especialmente en el intercambio

musical, a través de innumerables encuentros y conciertos que son luego difundidos por todo el mundo.

2.1.2.1 La diplomacia cultural multilateral

La diplomacia cultural entre Estados y en foros mundiales y regionales constituye un aspecto importante de las relaciones internacionales que ha florecido después de la Segunda Guerra Mundial, en un proceso paralelo al de la creciente importancia de las políticas culturales nacionales. Esta labor se realiza a través de los organismos internacionales.

La Argentina está ligada a dos organizaciones intergubernamentales, la de los Estados Americanos (OEA) y la de las Naciones Unidas (UN), como también a una constelación de organismos culturales internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, creándose así un campo de relaciones culturales.

A) El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC)

Dentro del contexto de la OEA, el progreso de los pueblos en América mediante la cooperación en los campos educativos, científico y cultural constituye la finalidad de uno de sus organismos de gobierno: el CIECC, integrado por representantes de todos los países miembros de la organización continental.

El CIECC celebra reuniones anuales de los ministros de cultura y educación y su estructura se integra con una Comisión Ejecutiva Permanente (CEPCIECC), tres comités interamericanos, el de Educación, el de Ciencia y Tecnología y el de Cultura (CIDECC), este último en relación directa con el Programa Regional de Desarrollo Cultural de la OEA, promovido en 1968 en Maracay (Venezuela) y consolidado en Puerto España (Trinidad y Tobago) en 1969.

La asistencia técnica, la capacitación de recursos humanos para los servicios culturales, la protección del patrimonio monumental, el fomento del folklore y las artes populares constituyen algunos de los múltiples aspectos contemplados por el Programa Regional, especie de plan interamericano permanente de acción cultural, que sostiene así mismo varios proyectos nacionales como el Centro Interamericano de Restauración de Bienes Culturales (México), el Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklores (Caracas) y el Centro Interamericano de Archiveros (Córdoba).

Con el auspicio de la OEA, se creó el Consejo Interamericano de Música (CIDM), el Instituto Interamericano de Educación Musical (INEM), el arriba citado Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore (INIDEF).

Organizada por el CIDEM, se celebró la I Conferencia Interamericana de Especialistas en Educación Musical, hasta el presente suman cuatro las reuniones destinadas a educación musical profesional. En 1954 se celebró en Caracas el I Festival Interamericano de Música. A su vez en Washington se celebran anualmente encuentros musicales para promover artistas profesionales a cargo del CIDEM.

Organizado por la UNESCO, y con el auspicio de OEA, que posibilitó la participación de músicos de la Región, se celebró en Bruselas, en 1953, el I Congreso de Educación Musical. Más tarde, tuvo lugar en Salzburgo la I Reunión de Directores de Conservatorios de Música. Ambos eventos fueron organizados por el Consejo Internacional de Música de UNESCO.

Cabe esperar que a través de una dinámica acción del Programa de Desarrollo Cultural, se preste más atención a la formación musical no profesional de los pueblos a través de un programa integrado de desarrollo artístico-cultural que se hace esperar.

B) La UNESCO

Con fruto de una conferencia intergubernamental realizada en Londres en 1945, fue creada la UNESCO como organismo especializado de las Naciones Unidas para el área de la educación, la ciencia, la cultura y finalmente la comunicación social, siendo la cooperación cultural internacional uno de sus objetivos fundamentales.

El desarrollo cultural, las políticas culturales los derechos de autor, la protección del patrimonio cultural, el fomento del libro y las bibliotecas y de las artes en general constituyen algunos de los temas vinculados con los programas de la UNESCO, que ha motivado entre otras actividades la realización de importantes reuniones internacionales, entre las cuales se pueden citar las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos. Flsinor (1949), Montreal (1960), Tokio (1972), el Simposio de Persépolis sobre Alfabetización (1975), la Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos, Nairobi (1976). Con respecto a la política cultural, la Conferencia Intergubernamental sobre los aspectos institucionales, administrativos y financieros de las Políticas Culturales, reunida en Venecia en 1970; la Conferencia Intergubernamental de Ministros de Cultura de Europa, celebrada en Helsinki en 1972, las Conferencias sobre Políticas Culturales en Asia (1973), en Africa (1975) y en enero de este año de 1978, la celebrada en Bogotá sobre las políticas culturales para América Latina y el Caribe, donde se consideraron temas relativos a la identidad cultural de los pueblos, la promoción y apoyo a las diversas formas de educación artística y la creación dentro del necesario clima de libertad, cooperación cultural, y el papel de los medios de comunicación social en el desarrollo de las políticas culturales.

El equilibrio de la interdependencia mundial y re

gional, los avances acelerados de las tecnoculturas, los requerimientos de la seguridad nacional y las necesidades de intercambios de bienes culturales, junto a una creciente cooperación cultural internacional entre naciones civilizadas, constituyen algunos de los parámetros definitorios del campo de acción de una política cultural exterior, donde ya no queda margen para el diletantismo o la improvisación.

"Interés nacional y cooperación internacional constituyen los referentes de cualquier política nacional realista y a la altura de las exigencias actuales, cuyas soluciones no admiten demoras porque hacen a la sobrevivencia cultural de la Nación y a la creatividad de los individuos que componen nuestro cuerpo social". (Harvey, 1977)

2.2 Situación de la Educación de Adultos en América Latina

Nos proponemos realizar un análisis situacional de carácter general de la educación de adultos en su relación con el desarrollo cultural y la educación permanente.

2.2.1 La educación de adultos y la cultura

Entre cultura y educación existe una interrelación e interdependencia sustanciales. Si la educación, en una de sus acepciones, es básicamente un proceso de comunicación por medio del cual el individuo llega a interiorizar el sistema simbólico de referencia de su cultura, esta relación queda evidenciada.

El carácter de totalidad e integridad de ese sistema simbólico de referencia demanda una acción cultural-educativa integral, es decir, orientada al desarrollo pleno de la personalidad humana en la pluralidad de sus dimensiones. La educación sería entonces la siguiente: a la totalidad de la cultura le corresponde una acción educativa integrada que

esté en función del desarrollo de la totalidad de la persona humana.

Consecuentemente, la educación ha de dirigirse al cultivo de las dimensiones cognoscitivas, volitivas, sensibles, afectivas, emocionales, psicomotoras y psicosociales. En otras palabras, ha de equipar al individuo para que sea capaz de satisfacer equilibradamente sus necesidades humanas no materiales de participación, reflexión, creación, recreación y goce racional y estético y de asumir una actitud de consumo racional de los bienes culturales disponibles.

En este sentido ha de interpretarse la relación de la educación de adultos con el desarrollo cultural, dimensión del desarrollo global tendiente al logro de la calidad y dignidad de la vida, conforme a los señalamientos del nuevo orden económico.

La institución escolar ejerció durante mucho tiempo con carácter exclusivo y excluyente la función educativa separándose del resto de la sociedad, creando así su propia cultura, la así denominada "cultura de la escuela", que no es sino un caso especial de la cultura de las instituciones organizadas.

Para definir a una comunidad en función de sus actividades, habría que imaginársela como el ciclo completo de actividades esenciales para la supervivencia del grupo social en su propio medio y para manifestar el estilo particular y la manera de vivir que ha llegado a caracterizar al grupo en cuestión. (Burnett, 1973)

En comparación con la cultura de una comunidad (Estado, pueblo, barrio, etc.), "una cultura escolar es completamente incapaz de aportar actividades, procedimientos, personal, etc. para llevar a cabo todo el ciclo vital. Así pues, en este sentido la cultura de una escuela se considera como un subconjunto de un conjunto completo de las pautas culturales que caracterizan a una comunidad". (Burnett, 1973, 14)

La escuela, en la medida en que pierde esta relación y simbiosis con la cultura de la comunidad se desarticula de la realidad, se hace abstracta e irrelevante en cuanto a los contenidos que transmite, centrándose en el curriculum escolar y desatendiendo su referente empírico fundamental, que es el curriculum social. No queremos redundar en la caracterización de los elementos escolarizados. Bástenos señalar que en la medida en que la escuela se aísla de la realidad funciona como sistema cerrado y entra en oposición con el sistema socio-cultural de referencia.

Simultáneamente a la educación formal, siempre ha existido e incluso con anterioridad a ella, otras maneras de educación no institucionalizada. La antropología cultural nos ilustra ampliamente al respecto.

"Los aspectos de la experiencia de aprendizaje que distinguen al hombre de otras criaturas, y por medio de los cuales, inicialmente, y más tarde en la vida, logra ser competente en su cultura, puede llamarse endoculturación. Constituye esencialmente un proceso de consciente o inconsciente condicionamiento que tiene lugar dentro de los límites sancionados por determinado haz de costumbres. Por este proceso no solamente se consigue toda la adaptación a la vida social, sino también todas aquellas satisfacciones que, si bien forman parte, naturalmente, de la experiencia social, derivan de la expresión individual más bien que de la asociación con otros en el grupo". (Herskovits, 1974, 53)

La endoculturación en la niñez se conoce como crianza, y la que se continúa a través de toda la vida recibe el nombre de educación. "A medida que un individuo continúa al través de la niñez y de la adolescencia hasta llegar al estado de adulto, está continuamente expuesto a ese proceso de aprender, el cual puede decirse que no acaba sino con la muerte". (p.53)

Así, pues, el proceso de endoculturación significa el condicionarse a la totalidad de una cultura y no a un segmento de ella. Este condicionamiento proporciona al mismo tiempo el mecanismo que hace posibles los cambios que determinan la historia de cada cuerpo de costumbres. "La cultura, puesto que es aprendida, puede ser re-aprendida". (Herkovits, 1974, 679)

En su sentido más amplio, la educación ha de considerarse como la parte de la experiencia endocultural que mediante un proceso de aprendizaje equipa al individuo para que ocupe su puesto como miembro adulto de su sociedad. Un sentido restringido del término educación limita su uso a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en tiempos determinados, en lugares especiales fuera del hogar, por períodos definidos y por personal docente especializado. Aquí el significado de la educación tiende a asimilarse con el de enseñanza. (Herskovits, 1974)

Hoy hablamos mucho acerca del cambio cultural. La antropología cultural nos aclara muchos términos que se usan indistintamente. La palabra "transculturación" es la traducción de "acculturation", y que se usa para significar los préstamos culturales entre dos culturas distintas con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno o de ambos grupos. Debe distinguirse de "cambio cultural", del cual no es más que un aspecto, así como también de "asimilación cultural", la que es una fase de la aculturación. Así mismo, aculturación debe distinguirse de la palabra "difusión cultural", la cual mientras se da en todos los casos de aculturación, no es más que un aspecto de la misma, y puede haber difusión sin que se operen cambios. Mientras que el "cambio" cultural es una modificación positiva o negativa en los sistemas simbólicos de referencia de toda cultura, el "desarrollo cultural" es un cambio o modificación de la es-

estructura simbólica que es juzgado positivamente por un sujeto social según ciertos criterios del desarrollo de la economía de la sociedad o de la personalidad. (Dumazedier, 1976, 20)

En este sentido, la educación de adultos es una acción de desarrollo cultural.

Mientras que aculturación y transculturación hacen referencia a la "transmisión cultural en marcha", los procesos educativos, de socialización y de condicionamiento equivalen a una primera aculturación.

La transculturación es un préstamo selectivo. Consecuentemente, la innovación se realiza en base a una "selección cultural", que se opone al principio evolutivo de la selección natural. "Este principio de selectividad es tan importante, que no sólo es básico en el estudio de la transculturación, sino en la consideración de cualquier fase del cambio cultural". (Harkvits, 1974, 580)

Con referencia a los elementos de juicio mencionados, la educación de adultos en América Latina presenta, en términos generales, las siguientes características en relación con la cultura y el desarrollo integral.

- La educación de adultos se ha desarrollado unilateralmente, apuntando a

- La educación formal de adultos ha significado, en la mayoría de los casos, una imposición de nuevos modelos culturales

- No siempre ha tomado en cuenta la cultura vivida por el grupo humano, sino que se mantuvo cerrado sobre la "cultura de la escuela", con lo que se cuenta desarraigo de la realidad.

- Al no tener en cuenta las características culturales de los grupos humanos, ha reforzado una representación académica de la cultura, intelectualista e inhibidora de la toma de conciencia de las capacidades personales.

- Al igual que la educación formal de todos los niveles y modalidades, la educación de adultos no ha tenido en cuenta en la elaboración de sus programas, los intereses, las expectativas y las necesidades de los individuos.

- Ha intentado tímidamente integrar al adulto al aparato productivo, a través de una educación unidimensional referida a la capacitación laboral.

- En general, no ha tenido como referente una política de desarrollo cultural de la sociedad global, no reconociendo el carácter pluricultural y plurilingüe de dichas sociedades.

- Consecuentemente, en su acción educativa, no ha adaptado los métodos de aprendizaje a las necesidades culturales de los grupos humanos, limitándose a una mera transferencia de tecnología educativa.

- Se ha orientado hacia cambios arbitrarios, no siempre precedidos y acompañados por una acción de aculturación de preparación para el cambio.

- Ha descuidado la formación artística en general, y la musical en particular, a consecuencias de su orientación pragmática, minimizando las potencialidades artísticas inherentes al ser humano, al mismo tiempo que privándolo de un medio de expresión y realización personal.

- Se ha centrado sobre una concepción cultural cerrada y tendiente al mantenimiento del status quo.

- Al mismo tiempo, centrada sobre valores materiales, con el correlativo descuido de los valores espirituales y morales.

- Hasta el presente, la expresión "educación integrada de adultos" no es más que un giro académico.

- Ha distorsionado la percepción de la cultura, oponiéndola radicalmente a las actividades lúdicas, cara a cara y en relación efectiva con los otros, especialmente el grupo de pertenencia.

- No ha estimula o la actividad creadora, sofocando la motivación inherente de todo ser humano a la superación trascendente de la vida.

- No ha tenido en cuenta la dimensión cultural del desarrollo, no promoviendo la calidad y dignidad de la vida.

- No ha promovido programas no-escolarizados de educación no-formal e informal, frciendo resistencias a la flexibilidad y a la diversificación de los mismos.

2.2.2 La educación de adultos y la educación permanente

La educación permanente es un modelo conceptual alternativo. Esto significa que, si bien el proceso educativo es un continuum existencial a lo largo de toda la vida del individuo (de ahí la interdependencia y articulación entre los diversos niveles, ciclos y modalidades educativas), establece el principio de discontinuidad, en cuanto derecho a la recurrencia a la educación cuantas veces fuere necesario a lo largo de la vida, alternándolos con períodos de trabajo y con dedicación total o parcial.

En esta perspectiva, la educación de adultos adquiere una significación especial. Se ensancha el campo educativo de los adultos, y consecuentemente al aumento de la demanda surge una exigencia correlativa en la ampliación y diversificación de la oferta educativa, o macro-sistema educacional.

La educación formal y continua queda reservada a la "educación básica" de los jóvenes, y las nuevas exigencias educativas requieren servicios educativos que cada vez más se perfilan con características de un "estilo adulto", creados a través de agencias educativas extraescolares de educación no-formal e informal, que responde a las características de los adultos. (Romero Brest, 1974).

El criterio de logro se identifica con el punto de despegue educacional, es decir, con la capacidad de permanecer en carrera educacional autónoma a lo largo de toda la vida.

Además, el enfoque sistémico del modelo conceptual de la educación permanente, que tiende a operacionalizarse a través de un funcionamiento de sistema abierto, es decir, en interrelación dinámica e integración de todos los acontecimientos relevantes del acontecer social, ubica a la educación como una función social que no sólo depende del sector educación, sino que coordina e integra las dimensiones educativas de todos los sectores de la sociedad nacional. De ahí que el modelo de la educación permanente sea eminentemente normativo, es decir que supone una opción política para su realización, y una acción concertada a través de las distintas asociaciones voluntarias.

Por educación formal entendemos las acciones educativas organizadas de los servicios del sistema escolar que presentan un alto grado de formalización política, jurídica, administrativa y pedagógica. La clientela está constituida prioritariamente por las generaciones jóvenes, y el personal docente tiene preparación específica y está habilitado para tal fin. (Romero Brest, 1977, D)

Entendemos por educación no-formal las acciones educativas organizadas en servicios que no entran dentro del sistema escolar. En términos generales, estas acciones educativas, si bien no presentan un alto grado de formalización política, jurídica o administrativa, contienen diversos grados de formalización pedagógica tales como: planes y programas de materias o actividades, métodos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos, normas de evaluación, regulación de asistencia y acreditación. Esta educación no-formal, se imparte en instituciones generalmente extra-escolares (oficiales y privadas), tales como empresas, asociaciones voluntarias

(profesionales, sindicales, científicas, "culturales") a veces también en establecimientos del sistema escolar aunque al margen de los planes globales regulares.

Su clientela es principalmente adulta o de edad post-escolar. El personal docente puede ser no profesional.

Por educación informal entendemos las acciones caracterizadas, como su nombre lo sugiere, por el menor grado de formalización de las distintas dimensiones señaladas. Se ubican aquí aquellas oportunidades de educación que no se presentan como planes de estudio o aprendizaje programado; es decir que, a diferencia de la educación no-formal, la presencia de indicadores de formalización pedagógica es menor o no existen. Se ofrece en instituciones extra-escolares: museos, bibliotecas, asociaciones voluntarias, entidades "culturales", en el trabajo. Su clientela es generalmente adulta. El personal docente no opera con las herramientas propias de la formalización pedagógica (planes de estudio o de actividades de aprendizaje, control de asistencia, evaluación, etc.) (Romero Brest, 1977, D)

En la medida en que la población adulta recurra a la educación, fenómeno el cual asistimos desde hace unos años en los países de la Región, y con particular intensidad en Argentina, donde trabajos de campo realizados dan cuenta de este acontecimiento y de la cantidad de agencias educativas existentes de educación no-formal. (Romero Brest, y otros, 1974)

Por otra parte, las posibilidades de implementar un sistema educativo inspirado en la educación permanente en Argentina, de acuerdo a las características socio-culturales de la población, son óptimas, como lo comprueba la encuesta publicada en Marzo de 1972 sobre "Algunas perspectivas del desarrollo de la educación permanente en Argentina", realizada por Gilda L. de Romero Brest y otros, donde se concluye

que el modelo de la educación permanente es adecuado para la realidad argentina.

En la emergencia del macro-sistema de educación deben darse necesariamente líneas de relación interinstitucionales, de concurrencia y de complementariedad, pues la expresión no alude a un conglomerado disperso y desarticulado, sino que se refiere principalmente a un conjunto articulado, por medio de una red de relaciones regulares y estables que funciona de modo flexible como sistema abierto.

"...podría examinarse la viabilidad de establecer algún órgano de coordinación de acciones, optimización de recursos y de elaboración y armonización de políticas y estrategias, éstas últimas principalmente de carácter indicativo. Pensamos en un ente de carácter autónomo y de composición mixta en términos institucionales. Vale decir, un grado con la concurrencia de funcionarios del sistema formal, de responsables de agencias de educación no-formal e informal, de agencias de apoyo, de los usuarios". (Romero Brest, 1977, c)

Con respecto a los cuadros de personal, de la falta de decisiones políticas en términos de decisiones y acciones concretas en relación con la problemática global, muy variada por cierto, de la educación de adultos, se deriva que el perfeccionamiento y capacitación de personal se halla realizado en forma inorgánica y desarticulado, casi siempre en forma intuitiva, carente de proyección.

Con respecto al personal para la animación cultural, el problema se agudiza enormemente, puesto que no existe una experiencia significativamente en este orden, y los que desarrollan tareas artísticas en la educación formal adolecen de grandes carencias, entre otras, el desconocimiento de las características socioculturales de la población, y en cuanto al enfoque, especialmente en materia de formación mu

sical, aún no se ha logrado abordar a la música desde la creatividad y re-creatividad, sino que se limita a la reproducción mecánica y a la apreciación pasiva.

En cuanto a la coordinación de los programas de educación de adultos, consecuentemente con la ausencia de una percepción suficientemente clara sobre la concepción sistemática de la educación, la cual posibilita una visión de totalidad de una determinada acción, se advierten deformaciones en su concepción y en su praxis. (Picón C., 1978, 24)

Se advierte en la Región que no existe una interiorización de la coordinación educativa consistente en articular los elementos que comprende una determinada acción educativa, en una doble dimensión de relaciones que se complementan armónicamente. dimensión institucional y dimensión interinstitucional.

Con respecto a la formación artística en general, y especialmente en cuanto a la formación musical no-profesional o extensiva si bien existen en Argentina instituciones, como el Instituto Vocacional de Arte, dependiente de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que incluye programas para adultos, y el Collegium Musicum de Buenos Aires, con programas para adultos, estas instituciones no cubren más que una pequeña parte de las necesidades de la población.

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires ha encarado programas de este tipo en acción conjunta con las Municipalidades de dicha provincia, donde se articulan música, teatro y plástica, con muy buenos resultados. Esta acción requiere ser complementada con numerosas más para poder atender adecuadamente a la población. Incluso, habría que coordinar este tipo de acciones con las respectivas "casas de la cultura". Es este un movimiento reciente que merece ser apoyado y extendido a todo el territorio nacional, previendo la participación de

toda la población, es decir, atendiendo a todos los grupos de la población.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en cuanto a la relación entre la educación de adultos y la educación permanente en su situación actual en la Región podemos concluir que:

- La expresión "la educación de adultos en el marco de la educación permanente" es simplemente un giro académico, resultado de la relativa difusión teórica del sistema conceptual de la educación permanente y de la gran escasez de estrategias.

- Que el derecho a la recurrencia por parte de los adultos, aún no se ha logrado institucionalizar. Las oportunidades de recurrencia siguen estando en función de los que han tenido más educación, aunque orientadas exclusivamente hacia la recalificación profesional.

- Si bien aumenta el número de agencias de educación no-formal e informal, no se ha logrado una coordinación de las mismas ni una estructuración en cuanto a sus contenidos y modalidades.

- Si bien en sentido amplio, la educación permanente es una realidad, teniendo en cuenta la diversidad de agencias ya mencionadas, la yuxtaposición de esfuerzos y la rigidez formal van en detrimento de la calidad educativa.

- A nivel de políticas educativas referidas globalmente y en particular a la educación de adultos, el principio de la educación permanente aún no ha sido incorporado oficialmente inspirando la forma de los sistemas educativos.

- Permaneciendo la educación de adultos en un nivel de educación compensatoria, no atiende a los requerimientos de la población en cuanto a oportunidades para permanecer en carrera educativa a lo largo de la vida.

- Con respecto a la animación cultural, las acciones

mantienen las características de la educación formal y no logran difundirse a la mayoría de la población.

- Respecto a la capacitación del personal, las acciones son esporádicas y no equipan para asumir actividades a través de los medios de comunicación masiva, y asumir funciones de animación.

- En cuanto a la formación musical no-profesional, si bien existen acciones importantes por su calidad, no son suficientes para atender a las necesidades de la población total.

2.3 Situación actual de la formación musical en la Región

Consideraremos los tres vertientes fundamentales a través de las cuales el fenómeno musical se crea, produce y se difunde determinando la realidad musical de una nación o de toda una región: la formación del músico profesional, la formación no-profesional artístico-musical de la comunidad, y el papel de los medios de comunicación masiva.

Si bien nuestro trabajo se focaliza en la formación musical no profesional de los adultos, estas tres instancias determinan la realidad de la cultura musical de un pueblo.

La característica común a toda formación musical consiste en que no está orientada hacia la creación musical. La educación musical está afectada por la crisis de relevancia que caracteriza a toda la educación actual. Aquí se evidencia la separación entre cultura musical vivida y la cultura musical impartida en todos los niveles, generalmente orientada hacia determinadas escuelas musicales, cuyos valores no responden a las actuales necesidades. Además, la desvalorización de los estilos musicales propios y la adopción de otros, impuestos por las modas comerciales, determinan una situación sumamente compleja y difícil pa

ra su tratamiento. La existencia de gustos musicales prede-
terminados, especialmente en los adultos, dificultan notable-
mente toda acción cultural-educativa musical.

Mientras no se logre coordinar estas tres vertientes, se-
rá muy difícil lograr un desarrollo de la cultura musical.
"La valorización de la obra musical, el respeto al músico
profesional, el reconocimiento público y el prestigio que
la sociedad le otorguen, dependerán del nivel de sensibili-
dad artística y del desarrollo de criterios valorativos
que dicha sociedad haya alcanzado a través de la educación
musical extensiva". (Fernaud, 1977, 276)

2.3.1 La formación musical profesional

La formación musical profesional en los Conserva-
torios y Facultades de Música, generalmente se caracterizan
por una desactualización curricular, de carácter enciclope-
dista y sin especializaciones, resultando de esta situación
carreras excesivamente largas y costosas que muy pocos pue-
den completar.

Enfocar la formación musical profesional en vis-
tas a la creación, implica una reflexión teórica a fondo y
una renovación del material musical, y estar en función de
la realidad socio-cultural.

2.3.2 La formación musical extensiva

La situación de los currículos para la formación
musical extensiva, es decir, no profesional, si bien ha evo-
lucionado en las últimas décadas, está lejos de responder
a las exigencias actuales. (Fernaud, 1977)

Los contenidos son eminentemente teóricos y desar-
ticularizados de la realidad, puesto que no responden a los in-
tereses que cada edad tiene ni se tienen en cuenta las ex-
presiones musicales populares. En otras palabras, no se por-
te de los gustos y de las preferencias de la clientela. Es

to evidencia la falta de pedagogos musicales.

En el plano de las programaciones curriculares, todo aparece bien intencionado al logro de la plena realización personal, al estímulo de las capacidades artísticas, al desarrollo de la sensibilidad, de las emociones, del afecto, de la conciencia social y la confraternidad humanas. En parte, esto se debe al fetichismo de los objetivos apriorísticamente determinados por los docentes, sin la menor participación de los alumnos, y para cumplir con una formalidad ritualista desencarnada de la realidad.

En la medida en que la educación se canalice en función de un desarrollo lineal economicista, no habrá cabida para atender a las necesidades objetivas no materiales de participación, reflexión, creación y recreación. Consecuentemente, la única oferta al alcance de todos es una actitud de consumo irracional de los productos musicales.

Es necesario reconocer las potencialidades humanas para la creación musical, al mismo tiempo que encarar acciones cultural-educativas tendientes a la toma de conciencia de los desequilibrios en la distribución de necesidades y satisfactores que inhiben el desarrollo de las potencialidades humanas, así como detectar las variables psicosociales que inciden negativamente en el sujeto.

Se impone la necesidad de adoptar estrategias adecuadas para encarar la formación musical popular, específicamente la destinada a los adultos. El criterio es que a nivel municipal se encaren las acciones y se enriquezcan las oportunidades de realización y expresión musical. La participación de los artistas del lugar en este tipo de acciones es imprescindible, apoyado por la acción de animadores culturales y de los docentes en general, previamente capacitados. En fin, esto depende del grado de interés concertado por parte de las autoridades estatales, las asociaciones voluntarias y la actividad privada. Para esto,

hay que superar el criterio mercantilista por el del respeto auténtico a los derechos de la persona a participar en el desarrollo cultural de su comunidad, y al de aspirar a una calidad y dignidad de vida acorde con el concepto de desarrollo integral de la persona.

"El carácter selectivo que la educación musical conserva, en contraposición con el sentido comunitario que debería caracterizarla, incide también en su falta de progreso. En muchos países, la poca y arcaica educación musical que se imparte, apenas alcanza a un mínimo sector de la población de las grandes capitales. Muchas ciudades y pueblos alejados de las metrópolis más importantes están completamente desasistidos y librados a las nocivas influencias que la radiodifusión comercial actual propaga, con lo cual no solamente se deforman el gusto y la sensibilidad estética, sino que se arrasa con muchos y muy nobles valores de la tradición, único recurso que a estos sectores podría quedarles para vivir la música, su música" (Fernaud, 1977, 279)

Como la educación formal no proporciona criterios valorativos y selectivos, principalmente en la juventud, se consume y acepta cualquier producto musical que satisfaga de alguna manera sus necesidades musicales y recreativas. De esta manera, por la constante exposición a la música irradiada por los medios de comunicación y por la industria del disco y del cassette, jóvenes y adultos nutren sus vivencias y condicionan su comportamiento musical atrofiando su capacidad creativa.

La capacidad de vincularse artísticamente con la vida no es el privilegio de unos pocos especialistas excepcionalmente dotados, sino que pertenece al equipo psicológico de toda persona normal a quien la naturaleza ha dotado de un par de oídos. Lo que sucede es que descuidamos y des

atendemos el don de comprender las cosas por lo que l s sen
tid s nos dicen de ellas. La capacidad innata de entender
por los oídos, o sea a través de nu stra percepción auditi
va se ha adormecido y corre el peligro de atrofiarse. Es-
to indica que esta capacidad ha de ser estimulada a través
de una acción cultural- ductiva adecuada.

2.3.3 "La cultura de mas "

El avance tecnológico contemporáneo aplicado a los
medios de comunicación significa un de los logros más des-
tacados de la humanidad. Los mismos traen aparejados impor-
tantes cambios en la vida cultural de los pueblos e impli-
can el establecimiento de la llamada "cultura de masas".

Dicha cultura de masas implique una nivelación, que
en materia de arte en general y de la música en particular,
conduce a una pérdida de l s rasgos peculiares de cada cultu-
ra.

Además, l s medios de comunicaci' n conspiran con-
tra la cultura ral tr dicional, mecanizando, estereotipon-
do y uniformand sensaci nes y expresiones musicales prec n-
cebidas, con características casi siempre foráneas creadas
en serie. L s medi s de comunicación, especialmente la rá-
diofonía, por sus alcances ilimitados, han creado una verda-
dera "p luc ión sonora" (Blaukopf)

A causa de esta irrupción desequilibrada de la mú-
sica, a través de su difusión incontrolada y del uso indis-
criminado que se hac de ella en los lugares públicos de
tránsito y de circulación, en octubre de 1969, la Asamblea
General del C nsej Internacional de la Música, reunido en
la sede de la UNESCO en París, ad ptó un texto muy signifi-
cativo, que a continuaci' n transcribimos:

"La Asamblea General(...) d nuncia p r unanimidad,
la perturbación int lerable aportada a la libertad indivi-
dual y al der ch de cada uno, p r el uso abusivo de la mú-

sica registrada y radi difusiva en los lugares públicos y privados. Esta situación demanda al Comité Ejecutivo encarar el estudio de este problema bajo todos sus aspectos -médico, científico, jurídico- sin olvidar el aspecto artístico y educativo, y de proponer, a la UNESCO en primer lugar y a las autoridades competentes, que se tomen las medidas tendientes a poner fin a este uso abusivo de la música". (Cultures, Vol. I, N° 1, p.52).

Indudablemente, este tipo de medidas tendientes al retorno al silencio como valor positivo, constituyen una necesidad que se hace sentir, especialmente en el ámbito ciudadano, en vistas a restablecer el equilibrio ecológico del universo sonoro.

Indudablemente, por falta de una planificación radiofónica supervisada por técnicos y educadores, se anulan los beneficios de una auténtica reciprocidad en el proceso de comunicación.

Ya resulta casi un lugar común referirse al papel inhibitor de los medios de comunicación a raíz de su uso indiscriminado con finalidades mercantiles, poco es lo que ha mejorado la situación. Es realmente alarmante el uso que, en especial de la televisión en los centros urbanos, tan poco selectivamente se hace. Cuestión pensar que pueda haber tanta insensibilidad al respecto y que proliferen programas de bajo nivel y defensores de los comportamientos personales y sociales, al difundir estilos de vida provenientes de situaciones conflictivas aberrantes. Como sostiene Pierre Boulez, "...allí donde la televisión está prácticamente en manos del comercio, toda proposición de emisión es examinada únicamente desde el punto de vista de la previsión de ingresos" (Cultures, 1973, 141)

2.3.4 Breve referencia a la Argentina

En el contexto de la educación formal, en sus niveles pre-primario, primario y secundario, existe una formación musical poco relevante. Es en el nivel pre-primario donde se advierte un enfoque musical rico en vivencias y experiencias musicales, aunque no es una tendencia generalizada. Lamentablemente no existe continuidad en el nivel primario, donde la formación musical se limita a la práctica del cancionero llamado popular.

En el nivel secundario, prevalece un enfoque histórico de la música que provoca rechazos entre los jóvenes. A nivel Universitario, como actividad extracurricular, existen distintas manifestaciones referidas a la música que dependen mucho del establecimiento. Pero no existe una práctica generalizada de la música de carácter masivo, sino que los que ya traen cierta preparación musical son los que tienen la oportunidad.

Lo que sí se hace sentir es una falta de políticas musicales a nivel nacional y provincial, que permitan racionalizarse aún más a nivel municipal, y sobre todo, falta total de coordinación de los programas e instituciones.

Desde el punto de vista del análisis de los programas curriculares de la educación formal, advertimos que la formación musical dispensada en el nivel primario, le dedica una hora semanal limitándose a un breve repertorio de canciones, y ocasionalmente se incluye la práctica instrumental de instrumentos tales como el tonete, la flauta dulce y la melódica, práctica que se limita a los primeros años de este nivel.

En el nivel secundario, la educación musical, como ya lo señaláramos, se limita a la historia de la música y sin incluir la música contemporánea, sin apreciación musical o muy poca y sin práctica instrumental. Es conveniente advertir que existen casos en que el docente encara la educación musical en vistas a la re-creación y la creación musical, pero

no se puede generalizar esta situación.

En caso del curriculum básico para las escuelas y centros de educación de adultos, se hace una breve referencia a la formación estética general, que en la práctica rara vez se realiza, al menos en cuanto a la formación musical en vistas a la creación.

No existe una política musical ni una coordinación de la calidad en función musical, siendo su práctica muy variada y de distinta calidad en función de las características de los establecimientos escolares y de la aptitud del docente encargado de la educación musical. Si bien existen intentos significativos al respecto, su alcance es muy limitado.

Es a nivel formal e informal donde existen experiencias de formación musical significativas. Una práctica generalizada en distintos hogares de nivel medio hacia arriba se preocupan por brindar una educación musical a sus hijos. A nivel popular, la música sigue siendo una práctica significativa, que merece ser asistida especialmente en vista a la creación musical.

En Argentina contamos con institutos, como el Vocacional de Arte, destinado a la formación artística integral, que cuenta con una programación musical orientada hacia la vivencia y experiencia musical, que por sus características podríamos decir, ateniéndonos a lo conversado con las autoridades de dicho instituto, que no hay antecedentes similares en otros países. Pero baste con señalar que dicho Instituto cuenta con un solo local en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires exclusivamente, y que a pesar de funcionar durante todo el día atendiendo a una clientela de niños, adolescentes y adultos, no cubre las necesidades de la población.

Otro tanto sucede en el Collegium Musicum de Buenos Aires. Si bien se realizan experiencias altamente significativas

vas en lo que se refiere a la formación extracurricular de la música a nivel profesional y no profesional, su actividad queda circunscrita a un limitado público.

Existen, por otra parte, además del Conservatorio Nacional, el principal de la Ciudad de Buenos Aires, innumerables conservatorios provinciales y privados que se dedican a la educación musical extendidos en todo el territorio nacional, con centros importantes en Rosario, Córdoba, San Juan y Buenos Aires, entre otros, lo cual nos habla de una intensa actividad musical, de significación y calidad variada, lo cual no estamos en condiciones de evaluar. Pero sí podemos decir que así como se estima necesario introducir reestructuraciones radicales a nivel del Conservatorio Nacional, de prestigiada actuación, para adaptarlo a las nuevas necesidades musicales contemporáneas, según la opinión generalizada de varios profesores entrevistados, esta situación es extensiva a la de todos los institutos musicales del país.

Cabe señalar que a nivel popular existe una práctica musical importante por su cantidad. El problema está en la relevancia y en la calidad, así como en el hecho de que tienen estas prácticas musicales populares, a veces referidas a un repertorio "folklórico", y en la mayoría de los casos hacia expresiones de música comercial llamada popular.

Esta práctica musical a nivel popular constituye un antecedente valiosísimo en cuanto al lugar que la música ocupa en el tiempo libre de la población, lo que constituye una situación altamente favorable en vistas a encarar una formación musical de calidad entre los adultos, en la cual están llamados a colaborar los artistas profesionales y no profesionales de relevantes condiciones musicales y los mismos docentes de todos los niveles, una vez capacitados para esta función.

CAPITULO 3

FUNDAMENTACION TEORICA DE LA PROBLEMÁTICA

3.1 CULTURA: hacia la comprensión de su significado actual.

Podríamos afirmar que la "cultura" es en la actualidad una cuestión de interés mundial. Tal situación es percibida a través de los distintos eventos que en la esfera internacional principalmente se celebran a partir de la década del 70.

A partir del tema de la "cultura" aparece toda una constelación de problemas complejos íntimamente relacionados, tales como el "derecho a la cultura" y la democracia cultural, la identidad cultural y el pluralismo cultural, la dimensión cultural del desarrollo y la participación popular en el desarrollo cultural, el intercambio y la cooperación cultural internacional.

Advertimos a través de esta problemática una clara referencia a la educación que le confiere una función socio-cultural preponderante. Esta situación adquiere connotaciones específicas con relación a la educación de adultos.

3.1.1 Multivocidad de la palabra "cultura"

El concepto de cultura resulta oscuro y ambiguo en razón de la riqueza y diversidad de significaciones a las cuales hace referencia. Es un vocablo polisémico. Por otra parte, existen imágenes distorsionadas de la cultura muy arraigadas en la población, y serias dificultades para elaborar una definición práctica que responda a los requerimientos operacionales de programas referidos a las distintas acciones culturales.

3.1.1.1 La "cultura académica"

Una tendencia muy generalizada restringe el signifi

cado de la palabra "cultura" al de "cultura ilustrada" o "cultura académica", de manera tal, que es "culto" únicamente quien conoce la filosofía, el arte, la ciencia, etc. Consecuentemente, se la vincula con las conferencias, el libro, el saber enciclopédico, los conocimientos altamente especializados adquiridos a través de la educación formal superior, la refinada sensibilidad artística, el dominio de la lengua como forma de comunicación, el manejo abstracto de las ideas, etc.

Por lo general, esta concepción de la cultura reduce a "paquetes" de reglas de conducta o de información, de valor universal, acumulados y transmisibles, que los individuos deben "asimilar" para llegar a ser personas cultas.

Este enfoque academicista de la cultura se limita a prácticas culturales caracterizadas por sus componentes e insumos, puesto que la cultura es algo que debe asimilarse más que crearse. Además, para llegar a ser una persona culta, se requieren aptitudes innatas, y se le asigna una importancia preponderante a la "escuela" y al libro como instrumentos específicos para su adquisición.

El carácter de "solemnidad" con que se asocia a la cultura, la separa radicalmente de las prácticas de entretenimiento de carácter lúdico, como actividades no culturales.

Además, la cultura académica se caracteriza por referirse a contenidos desligados de los problemas concretos de la vida diaria, y las actividades de producción, apreciación y difusión quedan en manos de las personas especialmente capacitadas para ello, y se hacen en lugares alejados de aquellos en los que habitualmente se desarrolla la existencia cotidiana.

Esta visión unilateral y restringida de la cultura

es una representación social internalizada a nivel popular que presenta numerosas dificultades para encarar acciones cultural-educativas en los sectores populares. (Sirvent, M. T., 1978).

3.1.1.2 Distintos enfoques de lo cultural

La definición antropológica de la cultura como el modo de vida de un pueblo, como "la parte del ambiente hecho por el hombre" o "la porción aprendida de la conducta humana" (Herskovits, 1948, 29 y 38) resulta demasiado genérico y poco operativa para relacionarla con la educación.

Por ser demasiado restringida, también parece ser poco adecuada la concepción de cultura limitada a las bellas artes y a las letras.

Oscilando entre estos dos extremos, se inscriben numerosas definiciones de cultura:

"La cultura... es ese conjunto complejo que comprende los conocimientos, la fe, el arte, las costumbres y todas las otras capacidades y habilidades adquiridas por el hombre en tanto que miembro de la sociedad" (Tylor, 1871, 1). Aquí se enfatiza el aspecto de "asimilación" de la cultura por el individuo, y no se advierte su proyección social.

Edouard Herri t definió a la cultura diciendo que: "la cultura es aquello que queda cuando se ha olvidado todo". En términos muy abstractos, hace referencia a la incorporación definitiva en la conducta personal de un elemento cultural, fase última del proceso de descubrimiento, reconocimiento e identificación con un determinado valor. Una vez incorporada, la cultura forma parte integrante de nuestro dispositivo personal que imprime inconscientemente su sello a un determinado estilo de vida. En este sentido,

es lo que queda después que se ha olvidado todo.

"La cultura es el conjunto de actividades valorizadas por los miembros de un grupo y aquéllo por medio de lo cual los mismos se identifican. La cultura es también el conjunto de conocimientos adquiridos, o sea un conjunto de informaciones acumuladas y transmitidas en el seno de un grupo. postulados, convenciones, creencias, reglas, modales, etc., que forman los modos de comportamiento de las personas. O sea que la cultura es un sistema dinámico, constantemente en vías de cambio, proyectándose continuamente a sí misma". (Culturas, 1977 d, 87).

En el cit do número de Culturas, Jerzy Wojciechowski indica las siguientes caracterizaciones con respecto a la cultura:

"La cultura es esencialmente un sistema de valores y un modo de vida social que ponen en claro las aspiraciones sociales e individuales más elevadas. La cultura es el ambiente humano, producto de los esfuerzos y de las facultades racionales del hombre. Está hecha a la medida del hombre y para servir al hombre". (Culturas, 1977 d, 58).

En el mismo enfoque antropológico superorgánico, continúa diciendo: "La cultura se superpone a la naturaleza y juega el doble papel de escudo y de mediadora entre el hombre y el universo. En este sentido, la cultura es un sistema de ecología humana esencial para la existencia de la especie. Los principales aspectos de la cultura son los siguientes: totalidad, organización, particularidad, duración y causalidad". (Culturas, 1977 d, 58).

"La cultura influye sobre todos los aspectos de la vida: psicológicos, sociales, políticos, y del mismo modo ejerce su influencia sobre la actividad puramente intelectual.

tual, artística y económica." (Culturas, 1977 d, 58).

Toda cultura, en cuanto "modo de vida de un pueblo" goza de la misma legitimidad esencial, en cuanto construcción humana dada en la historia, razón por la cual se invalida toda pretensión de etnocentrismo.

Las normas jurídicas reflejan o indican el modo peculiar de la vida de un pueblo, es decir, su cultura, su estilo personal propio, al mismo tiempo que comprende todas las relaciones más o menos institucionalizadas que mantienen los miembros de la misma. Alude a las relaciones sociales en general, tanto políticas, como económicas. La cultura comprende la totalidad del universo creado por el hombre, cualquiera sea la esfera, la dimensión o el nivel de que se trate.

La cultura en tanto que sistema coherente, se constituye en mediación necesaria para la posibilidad humana de ser, expresarse, sentir y pensar.

El carácter simbólico de la cultura hace referenciar su plenitud de sentido que no se agota en las realizaciones concretas, expresadas, de la cultura, sino que remiten a una cosmovisión peculiar de donde proceden. La no-inmediatez del sentido de una determinada creación cultural hace necesaria una hermenéutica de la cultura humana (Rubiolo, 1977), que permita descubrir sus valores y sus límites. El valor fundamental de una cultura consiste en proporcionar a sus integrantes posibilidades reales de auto-realización en una relación abierta con las demás culturas. En cuanto a su limitación, consiste en caer en una absolutización tal que pretenda imponerse a las demás culturas, es decir, caer en el etnocentrismo.

El carácter simbólico de la cultura es una caracte

rización unánimemente aceptada por la mayoría de los autores. A veces, es mencionada muy escuetamente sin analizar acerca del sentido dado a esa expresión.

Dumazedier, en "La educación permanente y el sistema de educación en Francia, define la cultura como "una relación simbólica entre el individuo y el mundo (Dumazedier, 1976, 20).

Una definición más explícita es la que da John Blacking: "El concepto de cultura es una abstracción, destinada a describir todas las formas de pensamiento y de interacción, "los sistemas organizados de símbolos significativos" (Goertz, 1975, 46) que persisten a través del tiempo en las comunidades". (Musique en jeu 28, 1977, 54).

Por lo general, todas las definiciones de cultura quedan atrapadas en una formulación abstracta, romántica a veces, muy intelectualizada por lo general, casi siempre producto de una reflexión unilateral y unipersonal, donde los elementos reales y vivenciales no aparecen mencionados.

3.1.1.3 Las bases biosociales de la cultura

Una noción que está surgiendo en nuestros días es la que se refiere a las "bases biosociales de la cultura". El argumento de la existencia de bases culturales biológicas cuestiona radicalmente la concepción hiperorgánica de la cultura, sostenida por la mayoría de los antropólogos.

Si existen fuerzas biológicas y tendencias que son propias de la especie humana, luego éstas deben ser mejor comprendidas y valorizadas por el análisis de las culturas.

La mayoría de los antropólogos están hoy de acuerdo sobre la imposibilidad de sostener la antigua dicotomía entre aquello que es natural y lo que está conservado por la cultura en sus explicaciones sobre el comportamiento humano, en parte porque es imposible separar los aspectos del com-

portamiento que están genéticamente determinados de aquéllos que están determinados culturalmente.

Interesantes son los cuestionamientos que sobre este tema formula Robert Hinde:

"La diferencia entre dos formas de comportamiento, ¿es debida a una diferencia de constitución genética o a una diferencia de experiencia? Est diferencia de experiencia (o de constitución genética), ¿modifica la estructura de este comportamiento?. (Hinde, 1975, 114).

Sin duda, es de fundamental interés considerar la importancia del potencial humano, es decir, sus posibilidades de adquirir nuevos estilos de vida, que cerrarse en la consideración de los comportamientos habituales de los seres humanos.

A pesar de las exageraciones de numerosos autores, como Konrad Lorenz, Robert Ardrey, entre otros, la idea de que una biogramática humana puede existir, comienza a ser aceptada en los medios antropológicos y sociológicos (cf. Fox, 1975, Reynolds, 1976, Van der Berghe, 1975).

Es interesante ver cómo la idea del componente biológico y en general, el ecológico se incorporan como variables intervinientes y condicionantes de la realidad cultural.

Una definición integral de la cultura se echa de menos en la actualidad, tarea esencialmente transdisciplinaria que estamos en condiciones de elaborar de acuerdo a los avances de las ciencias humanas.

3.1.2. La cultura sistémica contemporánea

Este novedoso enfoque de la cultura sistémica, lo encontramos en un estudio realizado por P. Hünermann, (Stromata, 1977, N° 3/4, 220-233). Los lineamientos básicos de

esta concepción de la cultura resultan de gran interés como componente para la comprensión de la realidad actual, en relación con la concepción educativa de la educación permanente.

"La cultura y la sociedad moderna viven simultáneamente en dos niveles: uno superior consciente, abierto ante todo el mundo, autónomo y racional, y otro comúnmente inconsciente, porque reprimido, pero que despliega energía desde su represión (Welte, 1977, 55). Estas dos capas culturales se sobreponen y se integran, aunque no siempre se da el equilibrio suficiente, y existe el conflicto de la imposición de la una en detrimento de la otra.

El carácter sistémico de la cultura actual se origina en la consideración de los sistemas particulares integrándose en el sistema social global. Al mismo tiempo que el empleo de la noción de sistema es una herramienta útil para el estudio de la realidad, indica al mismo tiempo la necesidad de un tipo de pensamiento integrado en el enfoque de la teoría de sistemas que deviene como el más adecuado para el entendimiento de la complejidad actual.

Se refiere a la necesidad de superar un modo de pensamiento fragmentado, inspirado en el modelo cartesiano, ante la evidencia de la existencia de puntos o zonas comunes a distintos enfoques científicos sobre una misma realidad.

3.1.2.1. Características de la cultura sistémica

"Sistema es un orden, una organización, que abarca todos los momentos relevantes de tal manera que los mismos se determinan mutuamente. Por eso, cada uno de ellos tiene una relación funcional respecto a los otros, y todos en conjunto constituyen una totalidad". (Hünemann, 1977, 221). Alude al ecosistema dinámico (Meadows) que engloba e integra

el medio físico y el social, que en su funcionamiento engloba los sistemas complejos que constituyen la realidad.

Desde el punto de vista sistemático, la educación, tanto como los demás sistemas particulares (mercado, ciencia, economía, etc.) funcionan siempre como sistemas abiertos que pretenden integrar todos los momentos relevantes que van surgiendo y consecuentemente poseer una estructura dinámica autónoma. La renovación y la expansión constantes constituyen su esencia. A través del proceso de interacción de la novedad, se abren nuevas posibilidades y crecen respecto a su carácter de sistemas.

Una característica fundamental de los sistemas abiertos es la de no poseer fronteras precisas, sino que se trata de formaciones que siempre tocan todas las dimensiones de la realidad incorporándolas de una forma determinada en su estructura dinámica.

Los diferentes sistemas en los que una cultura se desarrolla constituyen la sociedad, de suerte tal que toda transformación de la sociedad influye necesariamente en todos los sistemas funcionales particulares.

3.1.2.2. Limitaciones de la cultura sistemática.

Una primera limitación exterior de este tipo de cultura proviene de la integración necesaria de todos los momentos relevantes. Es decir, que incluye en sí los riesgos de totalidad y exclusividad, ante los cuales sucumbe una cultura regional sistematizada. En síntesis, el gran límite exterior consiste en la imposición hegemónica y avasallante de un modelo tipo de etnocentrismo. Su límite exterior consiste en el terrolo.

Otro tipo de limitaciones, de carácter interno, proviene de la integración parcialmente resuelta de personas y objetos que conforman un sistema funcional particular. En el caso del sistema escolar, en la medida en que no incorpora a todos los miembros de la sociedad, no cumple con la exigencia del sistema y se producen desequilibrios internos. Esta exigencia de integración requiere la participación de todos los miembros. Esta doble exigencia de integración y participación, en la medida en que no son resueltos a nivel de praxis, acarreamos graves conflictos.

Una tercera limitación puede originarse en el sistema social en cuanto "unidad unificante" de los sistemas funcionales. Puede suceder que una sociedad esté determinada por un sistema parcial, el económico por ejemplo, y no a partir del equilibrio y la correspondencia mutua de los sistemas particulares.

Por último, cuando la naturaleza, en cuanto presupuesto de la relación de sistemas no es incorporada de manera racional en la construcción y desarrollo de las relaciones entre los sistemas, produce un desequilibrio ecológico que le impide regenerarse a sí misma.

3.1.2.3. Limitación global de la cultura sistemática

Considerada en su conjunto, además de las limitaciones indicadas, esta cultura tiene una limitación que le es propia. "Con el desarrollo de este tipo de cultura, considerada en el marco de la cultura universal, surgen por primera vez y no en forma fortuita, utopías reales de la completa emancipación del hombre y de una constitución de la sociedad elevada a salvación por su propia acción". (Hünnermann, 1977, 224).

La limitación esencial de la cultura sistemática no

se da exteriormente, sino en su núcleo interno, en la médula del proceso. Esta médula no está dada de antemano, y en la producción de la misma se muestra que para el éxito del proceso total hace falta siempre algo más que el sistema con su carácter productivo propio.

Ese "más" se fundamenta en las acciones comunicativas de los hombres, constitutivo del centro procesual de los sistemas. "Estas acciones, sin embargo, cobran vida a partir de una anticipación hacia una forma ideal del converger y ensamblarse del mundo, los hombres y los acontecimientos, y esta anticipación no puede ser cumplida por la cultura racional sistemática". (Hünemann, 1977, 226).

La comunicación sólo es posible si existe un previo entendimiento entre emisor y receptor. Este entendimiento no se da fácilmente y opera como base anticipatoria de la comunicación. (Hünemann, Jürgen).

Ese "más" presupuesto, que es "insistematizable y sin embargo designable", "es el único capaz de salvaguardar la humanidad de esa cultura" y hace posible "una determinación de la dignidad humana en el contexto actual y una fundamentación de los derechos humanos". (Hünemann, 1977, 226).

Sin la transmisión de estos contenidos insistematizables por parte de la "sabiduría del pueblo, el arte, la literatura y la tradición religiosa" no hay alternativa de solución para las aporías y los conflictos propios de este tipo de cultura.

"... la cultura sistemática moderna, sólo allí puede ser y permanecer verdaderamente humana, donde se actualiza a sí misma como si tenía abierto en el sentido más radical, vale decir, en la medida en que reconozca la irreduc-

tible complejidad, la insistentizable recíproca trabazón de hombre, mundo, historia y fundamento de la realidad como momentos constitutivos de sus actuaciones sistemáticas". (Hünemann, 1977, 227).

Bastan estos lineamientos que perfilan a la cultura sistemática moderna, para tener conciencia de sus implicaciones, sus límites y de la tarea que a la educación, y a la educación de adultos en particular, le corresponde en cuanto a promover y desarrollar una cultura verdaderamente humana y por lo tanto, no unidimensional.

El arte, y la música en especial, estarían llamados a cumplir una función equilibradora como sistemas expresivos y comunicativos de los valores insistentizables de la belleza, la libertad, la sabiduría popular, y por otra parte, propiciando una estimulación a la vida comunitaria y pública, elemento moderador de la reducción a los roles sociales o la subjetividad privada que conlleva la cultura sistemática moderna.

3.1.3. La dimensión cultural del desarrollo

Asistimos a un resurgimiento de la problemática cultural tendiente a ubicar a la cultura en el centro del desarrollo global de los pueblos.

Este acudir a la cultura como elemento equilibrador dentro del proceso de desarrollo es una característica que se constituye el leit motiv de la corriente de pensamiento enrolada en el nuevo orden internacional.

La cultura está llamada a desempeñar una función central dentro de esta perspectiva orientada hacia una transformación y un cambio cualitativo de la sociedad.

Esta perspectiva cultural se orienta hacia la

superación de desequilibrios provenientes del desarrollo unilateral y lineal que caracteriza a las sociedades contemporáneas y que en cierta medida se constituyen en signos de los tiempos, cuya interpretación demanda una tarea que se presenta como un desafío a nivel nacional e internacional.

3.1.3.1. El nuevo orden económico internacional

Presentaremos a continuación los lineamientos que a nuestro criterio se presentan como básicos para la comprensión del nuevo orden económico internacional (UNESCO, 1976 b).

Uno de los fenómenos característicos de nuestra época lo constituye la creciente difusión de la información. Esta situación plantea problemas inéditos, entre ellos, los relacionados a la influencia cultural. De por sí los medios de comunicación masiva conllevan a una "cultura de masas", niveladora y uniformadora que incide en las incomprendiones entre las culturas, "a pesar o incluso a causa del aflujo creciente de información que parece a veces querer sumergirnos". (UNESCO, 1976 b, 8).

Los problemas acarreados por la información, son comunes a todos los pueblos y a todas las culturas, formando parte de los problemas globales que los pueblos tienen que afrontar en la actualidad, puesto que afectan al porvenir de la humanidad. La repercusión de la "revolución de la informática con sus repercusiones para las comunicaciones y para las libertades" constituye una variable interviniente y condicionante de la transformación de las civilizaciones y las culturas. Esta fuerza es en gran medida ambigua, es decir, que la falta de racionalidad con que se desarrolla hace prever consecuencias inciertas.

Otra situación conflictiva se origina en que "no se domina el porvenir, y la racionalidad socio-económica, a la que tendrían la programación y la planificación, queda desbaratada por los azares de la coyuntura y la complejidad de los factores de evolución". (UNESCO, 1976 b, 15).

De la toma de conciencia de las limitaciones y de las contradicciones que se experimentan a raíz de un crecimiento vertiginoso y en cierta medida incontrolable al cual ha conducido la evolución científica y tecnológica, emergen las expectativas actuales en torno a la función que la cultura debe desempeñar en la sociedad.

"El principio motor de las sociedades industriales se caracteriza, en efecto, por una racionalidad de tipo puramente operativo basada en la aplicación eficaz del saber científico o por la convicción de que no hay límites a la capacidad humana de dominar la naturaleza y el porvenir de la sociedad gracias a la ciencia y a la técnica; por un sistema de explicación que, para describir la realidad global favorece, de hecho, las fuerzas materiales del sistema de producción y somete a toda la sociedad a los imperativos económicos concentrando el poder de decisión en un número restringido de centros privilegiados". (UNESCO, 1976 b, 20).

Esta advertencia señala el grado de manipulación desmedida y desprejuiciada, fruto de un pensamiento racional que se cree omnipotente como para dominar la naturaleza y la sociedad. Este materialismo vasallante y desenfrenado marca la tónica de los sistemas y sub-sistemas sociales actuales.

¿Hacia dónde debe orientarse la búsqueda de un nuevo orden económico?. La "búsqueda de un nuevo orden econó-

rico implica, pues, una reflexión crítica sobre el desarrollo, cuyo contenido y cuya orientación sería sin duda oportuno volver a definir. (...) La reflexión que implica el establecimiento de un nuevo orden económico internacional va más lejos todavía, dado que conduce a un examen crítico del modelo de crecimiento de las propias sociedades industriales". (UNESCO, 1976 b, 20).

Los problemas relacionados con el desarrollo adquieren una dimensión mundial. Sea que se trate de sociedades post-industriales, o en vías de industrialización, el objetivo buscado por todas partes es el mismo. Y es precisamente esta meta del desarrollo la que es cuestionada en la actualidad. Una de las tareas de la UNESCO consistiría precisamente en hacer comprender que los problemas son globales, fomentando la solidaridad entre los hombres y proponiendo una interpretación sintética que permita comprender el carácter global del desarrollo.

En esta misma perspectiva, se destaca la idea de la existencia de un "patrimonio común de toda la humanidad" que requiere la participación de todos los pueblos para administrarlo en beneficio de todos.

Una función social específica para la educación en este ámbito surge como la necesidad de fomentar la solidaridad mundial, a través de un proceso continuo y activo inexistente y que requiere una rápida organización.

El establecimiento de un orden internacional nuevo supone como prerrequisito una puesta en común acerca del sistema de valores sobre el que ha de fundarse y aceptar al mismo tiempo un examen conjunto acerca de sus implicaciones como un destino que se decide forjar en común, y como una corresponsabilidad referida al porvenir de la especie humana.

Es necesario advertir que la difusión de la ciencia y la tecnología tiene un alcance político, ideológico y cultural. Sería ingenuo seguir sosteniendo que se trata de un fenómeno neutro.

En la búsqueda del sentido de la existencia y de la vida humana, cobran su importancia la investigación filosófica, y en general, la investigación teórica. Y para la educación se impone una tarea de ampliación y reorientación de sus funciones y de sus objetivos, tendientes a estimular la reflexión cultural, y el intercambio cultural, sin perder la identidad cultural de los pueblos.

De un desarrollo socioeconómico orientado exclusivamente hacia el mejoramiento del nivel de vida con la consecuente evolución del proceso de civilización de la humanidad, la tendencia impuesta ahora al desarrollo es hacia la "calidad y dignidad de la vida", lo que supone promover el desarrollo sociocultural de los pueblos.

3.1.3.2. Necesidades humanas no materiales y desarrollo cultural

La calidad de vida engloba las satisfacciones de las necesidades humanas materiales y no materiales. Pero la cultura se asocia prevalentemente con la satisfacción de las necesidades subjetivas humanas: la participación en los procesos de transformación de la realidad, de reflexión sobre sí mismo y la realidad, de re-creación de los bienes culturales existentes, de creación de nuevas expresiones culturales en el dominio del arte, de la ciencia, de la convivencia social; del goce racional y estético y del consumo reflexivo de todos los bienes culturales disponibles. (Sirvent, 1978).

Ante la tendencia generalizada entre los individuos y grupos a un consumo irracional de los bienes culturales, manifestado a través de las prácticas más difundidas entre los grupos sociales rurales y urbanos, como la exposición a los medios masivos de comunicación en forma pasiva, toda acción cultural debe estar orientada hacia la participación, reflexión, recreación y creación cultural.

Con respecto a la participación social, a través de las asociaciones voluntarias, grupos e instituciones "culturales", se advierte una tendencia generalizada a una participación simbólica o representativa, que manifiesta desequilibrios en cuanto a la satisfacción de necesidades objetivas reales.

Se considera que los individuos en calidad de miembros de una determinada institución ejercen un tipo de participación real, "cuando a través de sus acciones tienen influencia en todos los procesos de la vida institucional: a) en la toma de decisiones de diferentes niveles, tanto en la política general de la asociación, como en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción, b) en la implementación de las decisiones; y c) en la evolución permanente del funcionamiento institucional". (Sirvent, 1978, 12).

"La participación es simbólica cuando la población, a través de su acción, ejerce una influencia mínima a nivel de la política y el funcionamiento institucional." (Sirvent, 1978, 13).

Existen variables psicosociales que influyen en la determinación de la representación social de la participación, y que los mismos directivos, con sus actitudes, manifiestan en su actuación. Entre las características son: rigi-

vez, autoritarismo, y burocratización del funcionamiento institucional. Esta representación de la participación influye en las expectativas de participación simbólica de la población "... tanto la representación de la participación propia de los líderes como de la población, parecen constituir factores que refuerzan el desequilibrio objetivo al generar un desinterés subjetivo que impide el reconocimiento de la necesidad y de los satisfactores actuales así como la posibilidad de modificarlos o de generar otros en su reemplazo". (Sirvent, 1978, 40).

Con respecto a la participación artística, las prácticas más generalizadas indican un estilo consumista de toda manifestación artística reconocida con la denominación de "espectáculo", y una muy restringida participación en actividades artísticas vivenciales y experienciales, a través de la re-creación y creación.

Las actividades de reflexión sobre sí mismo y la realidad, por falta de estímulos exteriores y a consecuencias de un debilitamiento de las motivaciones personales, debido a una distribución de satisfactores muy restringida, y a su vez de difícil acceso, que son usadas por un grupo restringido de personas, manifiesta en la actualidad poca difusión entre la población.

En cuanto al consumo de discos, cassettes, revistas, películas, imágenes televisadas y mensajes sonoros difundidos por la radio, indica una gran distribución de satisfactores de necesidades subjetivas que eluden el enfrentamiento con la realidad, lo cual evidencia el desequilibrio en cuanto a la satisfacción de las necesidades objetivas.

Toda acción cultural-educativa, consecuentemente,

ha de centrarse sobre la satisfacción de las necesidades humanas no materiales que hacen a la calidad y dignidad de la vida.

La educación de adultos encuentra así una veta inexplorada para el desarrollo de sus programas, que como lo indicaremos más detalladamente en el marco teórico sobre la educación permanente, debe articularse con el desarrollo cultural, como aspecto de un proceso de transformación social.

3.1.4 Hacia una "nec-cultura"

Lo dicho anteriormente indica un nuevo rumbo en la cultura contemporánea, íntimamente relacionado con el proceso de desarrollo global.

Como las necesidades culturales de la población no son pre-existentes a su experiencia de la sociedad y a su educación, "sus exigencias culturales están dialécticamente ligadas a las posibilidades culturales que le son ofrecidas". (Education et Culture, 1977, 5).

Por otra parte, con la generalización de la información, la proliferación de los medios de comunicación masiva, la entrada del ocio y del tiempo libre, una sociedad está a punto de desaparecer y otra está luchando por dar a luz.

En esta creación de una nueva cultura, es imprescindible estimular la imaginación, la creatividad y la participación a través de una vida cultural plena que alcance incluso los aspectos más modestos que inicien en la realización progresiva de una verdadera comunidad fraterna. Para realizar esta tarea, es necesario tener en cuenta las culturas y las subculturas existentes.

"Hay que darle a la palabra cultura su sentido real y

vivencial, la cultura no es solamente el derecho igual a consultar ciertos valores. La cultura es una mentalidad, es la comprensión del contexto social por los individuos y los grupos. Es la toma de conciencia de los valores que existen en ese contexto social, es el conocimiento y la conciencia de sí. Es la posibilidad de comunicarse con el otro, es decir, la posesión de los lenguajes necesarios para esta comunicación. Es la capacidad de expresarse a través de las actividades creadoras y contenidas, sea cual fuere la parte que cada uno es capaz de dar y sea cual fuere el nivel alcanzado por esta participación. Esto es, lo social vivenciado en el sentido cultural del término". (UNESCO, Prospective du développement culturel, 1973, 206).

Percebir la cultura en esta perspectiva es vislumbrar un horizonte pleno para la existencia individual y social del ser humano. Es adscribirse al logro de la calidad y dignidad de la vida accediendo a un universo tan real como el material, el mundo del espíritu que se encarna y del cuerpo que se espiritualiza.

El surgimiento de una no-cultura hará posible un rol de desarrollo viable y legítimo en la medida que sea capaz de reunir dinámicamente el pasado con el porvenir. (Culturas, V. IV, N° 3, 1977, 14).

El concepto de "alfabetización cultural" se abre camino superando la concepción restringida de alfabetización como aprendizaje de las técnicas de la lecto-escritura hacia una concepción de alfabetización integral.

"Haber sido alfabetizado no consiste solamente en saber leer y escribir. La adquisición de estas técnicas es una condición esencial para que el hombre pueda afirmar le

por su personalidad, defender su identidad cultural, ejercer sus derechos, dominar su medio ambiente, tomar parte activa y responsablemente en su propio desarrollo y en el de la comunidad local y nacional a la cual él pertenece. Se trata entonces de aprender a ser, se trata de llegar a manejar un "lenguaje total" en el cual el audiovisual no está limitado al papel único de una ayuda para el aprendizaje de ciertos conocimientos". (Organismos Internacionales No Gubernamentales (NGO), (UNESCO) Standing Committee, Tokyo, 1972, Persópolis, 1975, trad. del francés, Anton De Schutter).

A su vez, como reflejo del creciente interés por la cultura y el desarrollo cultural, a nivel de los distintos programas de UNESCO referidos al pluralismo cultural al patrimonio cultural, a las políticas culturales y el desarrollo de la cultura, al "derecho a la cultura" y a la relación entre las culturas, además de los programas específicamente referidos a las relaciones entre cultura y educación, en especial a la educación de adultos, la Comisión Canadiense para la UNESCO propone una "definición operacional" de la cultura, "de naturaleza experimental y que debe ser empleada a título de ensayo".

"La cultura es un sistema dinámico de valores formado por elementos adquiridos, juntamente con postulados, estructuras, creencias y reglas de conducta que permiten a los miembros de un grupo relacionarse entre sí y con el mundo, comunicar y desarrollar las capacidades creativas que existen potencialmente en ellos". (Culturas, V. 14, N° 4, 1977, 90).

3.1.5 La cultura, la educación permanente y la educación de adultos.

En los documentos sobre la educación de adultos elaborados con motivo de las conferencias internacionales, especialmente los celebrados en la presente década, encontramos el referente teórico constitutivo de los principios fundamentales que ubican a la educación de adultos en su articulación con la cultura y con la educación permanente.

Nos proponemos presentar a continuación estos principios a través de una selección de textos extractados de la Conferencia de Tokio, el Simposio de Persépolis y la Recomendación de Nairobi.

3.1.5.1 La Conferencia de Tokio (1972)

Presentamos en este apartado los textos que a nuestro juicio muestran más claramente la interrelación de la educación de adultos con la cultura y la educación permanente, pertenecientes a la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Tokio, 1972. Citaremos de la edición del CREFAL, 1973, indicando solamente las páginas de esta edición.

En el discurso de apertura, el Director de la UNESCO exhortó a considerar la educación de adultos como factor de desarrollo socio-económico y cultural.

Se refiere al enfoque "funcional" de la educación de adultos, en sentido amplio, "teniendo presente los diversos papeles que el hombre está destinado a desempeñar durante toda su existencia, y no sólo su actividad de productor. (...) Para que la educación de adultos cobre su verdadera dimensión, habrá que concebirla y conducirla en la perspectiva del desarrollo cultural, siguiendo las dis-

Resoluciones de las conferencias de Venecia (1970) y de Helsinki (1972) sobre políticas culturales en Europa, encargando a los poderes públicos estimular la expansión de la cultura y la participación de los individuos en las actividades culturales de la colectividad. El reconocimiento de esta obligación del Estado corresponde al derecho del ciudadano a la cultura, constituye un progreso capital que no puede por menos de colocar a los responsables de educación de adultos, y éstos se deben aprovechar en la mayor medida posible." (CRLFAL, 1973, 9).

En el N° 10 de "Resumen y conclusiones principales" de la Conferencia de Tokio, se establece: "A fin de que existan oportunidades fructuosas para la participación creadora de los adultos en la vida cultural de sus comunidades, se prestará especial atención a las dimensiones culturales de la educación de adultos, la educación de adultos y el desarrollo cultural son interdependientes". (CRLFAL, 1973, 15).

La Recomendación N° 2, recordando el antecedente de Helsinki, recomendó que se creasen condiciones económicas y sociales para abrir toda la población un acceso libre e igual a la cultura y suscitase las condiciones materiales necesarias para el desarrollo cultural completo y el libre ejercicio de la actividad creadora, recomendando que en la educación de adultos se hiciera hincapié en: "1. La educación para el desarrollo de los valores espirituales, la paz, la comprensión y la cooperación internacionales, y 2. En la educación para la igualdad económica, social y cultural en los niveles nacional e internacional, poniendo especial atención en crear una solidaridad entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo". (CRLFAL, 1973, 21).

En la Recomendación 9, se recomienda a los Estados Miembros: "1. que elaboren, en toda la medida necesaria, vastos programas de formación para el desarrollo integral de la personalidad en el marco de los cambios de estructuras socio-económicas" (p. 29).

La recomendación 11 está dedicada a la "Educación para el pleno desenvolvimiento cultural". Por ser de capital importancia para nuestro trabajo, la transcribimos completa: "La Conferencia, considerando la importancia de la educación artística y de la amplia utilización del libro en la educación de adultos. Observando que, en la mayoría de los países, los museos y las bibliotecas todavía se utilizan únicamente por una minoría privilegiada, Recomendando que los Estados Miembros, en Cooperación con el Consejo Internacional de Museos y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios, así como con otras organizaciones internacionales que se ocupan de las artes y las letras, intensifiquen sus esfuerzos para establecer un método de popularización de la cultura y de incitación a la lectura que permita la participación efectiva de las masas y su pleno desenvolvimiento cultural, Recomendando que la UNESCO, al establecer su próximo programa de educación de adultos, tenga en cuenta las recomendaciones formuladas por las conferencias intergubernamentales sobre políticas culturales (Venecia, 1970, Helsinki, 1972)". (CREPAL, 1973, 30).

Con respecto a la transferencia de tecnología educativa, la Conferencia advierte que "un transferencia indiscriminada puede entrañar una progresiva penetración cultural que deforne los principios de liberación cultural, que no significa el rechazo de los valores culturales de

otros pueblos del mundo, sino una influencia selectiva de los mismos y su fructuoso aprovechamiento en la medida en que las características y el nivel de desarrollo económico, social y cultural de los respectivos sociedades no les lo permitan". (CREFAL, 1973, 37).

En las declaraciones al final del debate general, el Sr. René Méheu señaló los cuatro factores que intervienen en la situación de crisis por la que atraviesa la educación. En particular nos interesa mencionar el referido a la "explosión de la información" y a la "rebelión de los jóvenes".

En cuanto a la explosión de la información, se advierte el enorme consumo de imágenes y de signos, y en consecuencia de ideas y de conocimientos, que implica el desarrollo de los medios de información. "Se trata de un fenómeno de origen estrictamente tecnológico y de carácter económico y político antes de ser un hecho cultural, que no se debe en modo alguno a la evolución de la educación por que, en cambio, ejercerá una considerable influencia en el contexto de evolución". (CREFAL, 1973, 47).

El factor tal vez más significativo es el que se refiere a "la rebelión de los jóvenes, y más especialmente de los que están más colmados de educación". Al cuestionar a la educación formal por medio del cuestionamiento de la escuela y la universidad, los jóvenes han hecho comprender claramente los adultos "que los errores principales de nuestro sistema de educación consisten, por un lado, en aislar la educación de la vida real del individuo y de la sociedad y, por otro, en dar a la educación un orientación excesivamente utilitaria, e, todo ello, en orientarla hacia el trabajo o las actividades del tiempo libre, con el

peligro de enajenación que ello puede entrañar, en detrimento de la cultura, que es precisamente lo que da coherencia a la vida. Entre la necesidad económica de la formación profesional y el impacto ejercido por los medios de información, que tienden a repartirse los dos fracciones de la jornada del hombre unidimensional de la civilización industrial, la juventud ha venido muy oportunamente a interesarse por la exigencia humanística fundamental, que es la necesidad de llevar una vida que tenga sentido para la persona". (CRLFAL, 1973, 48-49).

Nos interesa señalar otro fragmento del discurso del Director General de la UNESCO. "También me llamó la atención la insistencia con que usted es ha destacado la relación entre la educación y el desarrollo cultural". Para la UNESCO es una perspectiva que parece tener gran porvenir y que debemos aceptar resueltamente". (p. 56).

Por último, queremos señalar dos ideas expresadas en el informe del Director General de la UNESCO sobre la Tercera Conferencia de Educación de Adultos ante la XVII Conferencia General. "Que ésta tiene el propósito de examinar en sus conferencias intergubernamentales sobre las políticas culturales que se siguen organizadas en el plano regional, el tema de las relaciones entre el desarrollo cultural y la educación permanente". (CRLFAL, 1973, 70).

El Documento 17 C/4, 3123 dice: "El interés por el desarrollo cultural, preocupación relativamente nueva, dimana del reconocimiento de la función de la cultura, como medio y fin del desarrollo general". (CRLFAL, 1973, 70-71).

Con respecto a la educación de adultos y su relación con la educación permanente y la cultura: "... por ser

La educación de adultos parte integrante de la educación permanente. La inmensa mayoría de los países deben emprender una profunda reforma de la enseñanza en el marco ideológico de las culturas y del interés nacional, concibiendo a la educación permanente como el conjunto de los métodos y técnicas que permiten dar a todos la posibilidad de comprender cada vez mejor el mundo en evolución y de estar así en condiciones de participar en su transformación y en el progreso universal. Considero que los numerosos elementos que integran la cultura forman un todo y están dialécticamente vinculados, no correspondiendo a ninguno de ellos privilegios especiales, y que en nuestra época, caracterizada por la revolución científica y técnica, la ciencia forma parte integrante de la cultura". (CREFAL, 1973, 23-24).

Se establece que "le corresponde a la Conferencia de Montreal el gran mérito de haber definido el principio y anunciado el cometido fundamental. Me refiero en particular a sus relaciones con la cultura que han destacado tantos esfuerzos, a expensas a veces de las que la vinculan con la ciencia, lo que constituye un signo de los tiempos que ya señalé en la Conferencia de Ministros Europeos de la Cultura, que se celebró el mes pasado en Helsinki. Escasamente que suscite la ciencia, y que sucede bruscamente una ciega idolatría, constituye ciertamente un error de apreciación que procede rectificar porque, prescindiendo de lo que la ciencia es un principio del desarrollo tecnológico que es el objeto principal de la formación profesional cuya importancia para la educación de adultos hemos señalado, no debe olvidarse que los conocimientos y el espíritu científicos forman parte integrante de la cultura moderna. En cambio, no puede por menos que alegrarnos el hecho de

que la cultura esté ocupando progresivamente el puesto central que le incumbe en la determinación del contenido y de la orientación de la educación permanente. La educación permanente y el desarrollo cultural tienen en cada vez más a confluir en el plano de las realidades y de la acción concreta, hasta el punto de que cabe pensar que quizás no se trate de una simple diferencia conceptual en el modo de abordar un mismo tema". (CR TUL, 1973, 49).

3.1.5.2 La Declaración de Persépolis (1975)

En la misma línea de pensamiento del "nuevo orden internacional", la Declaración establece una crítica al modelo de desarrollo "indiferente al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales". El aumento del número de analfabetos y de subalimentados refleja el fracaso de la concepción economicista del desarrollo.

Los éxitos alcanzados a través de la alfabetización se han logrado, precisamente cuando han atendido a las necesidades materiales y no materiales de la población, "y no se han subordinado a las necesidades a corto plazo de un crecimiento sin finalidad humana".

"Al adoptar por unanimidad la presente Declaración, el Simposio Internacional de Alfabetización, reunido en Persépolis del 3 al 8 de septiembre de 1975, ha considerado la alfabetización no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización".

La alfabetización así entendida resulta ser una posible estrategia de cambio individual y social, dialécticamente unidos en todo proceso de desarrollo plenamente humano.

"No hay verdadera educación sino a partir de la cultura y de la civilización propias de cada pueblo, consciente de su contribución original a la cultura universal y abierto al diálogo fecundo con las otras civilizaciones."

Por otra parte, la alfabetización no es un fin en sí misma, sino que constituye la primera etapa de la educación de base concebida para la plena realización individual de los hombres y de las mujeres a través de la formación permanente y por el mejoramiento del medio en su conjunto. "Ello permitirá desarrollar una educación no-formal dirigida a cuantos son rechazados por el sistema actual o no pueden aprovecharlo. Implicaría, por último, una reestructuración total del conjunto del sistema educativo".

La alfabetización resulta ser así una obra de interés planetario y "el nuevo orden internacional le confiere un carácter de universalidad a través del cual debe manifestarse la solidaridad concreta de las naciones y la comunidad de destino de los hombres".

La articulación entre educación permanente y desarrollo cultural queda en esta Declaración el presente establecida. Para tender al desarrollo total, "nivel de vida" y "calidad de vida" se conjugan armónicamente y se despliegan a partir de una formación permanente que es la herramienta para la construcción de un futuro alternativo en constante superación cualitativa.

3.1.5.3 La Recomendación de Nairobi (1976)

En la recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976), se sintetizan los antecedentes legales referidos al derecho a la cultura y el derecho a la educación permanente,

como medio para facilitar el ejercicio del derecho a la participación en la vida política, cultural, artística y científica en las cuales se inspira la educación de adultos.

Al mismo tiempo, la educación de adultos como parte integrante de la educación permanente, puede contribuir al desarrollo económico y cultural, a los cambios socio-culturales y al libre acceso democrático de las masas populares a la cultura y su participación activa en la vida cultural de la sociedad.

La educación de adultos "debería contribuir al desarrollo de la capacidad de apreciación de las relaciones que unen al hombre con su medio físico ambiente y cultural", a la comprensión y respeto de la diversidad de costumbres y culturas en los planos nacional e internacional, la capacidad para crear, solo o en grupo, nuevos bienes materiales y nuevos valores espirituales o estéticos, la capacidad para aprovechar en forma creadora el tiempo libre".

La educación de adultos debería basarse en los siguientes principios: "... despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales, estar organizada y llevada a la práctica de manera flexible, tomando en consideración los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de cada país y sociedad a que pertenecen los educandos adultos.

Cada Estado Miembro debería reconocer que la educación de adultos es un elemento necesario y específico de su sistema de educación y un elemento constitutivo permanente de su política de desarrollo social, cultural y económico".

Debería definirse el lugar de la educación de adultos en el sistema de educación en la perspectiva de "una

mayor permeabilidad entre el sistema de educación y el contexto social, cultural y económico. Los objetivos y las metas de la política de educación de adultos debería tener cabida en los planes nacionales de desarrollo; deberían definirse en relación con los de la totalidad de la política de educación y de las políticas de desarrollo social, cultural y económico.

En cuanto a los contenidos de la educación de adultos, al referirse a la importancia de la formación artística aparece claramente el nexo entre desarrollo cultural y creación artística: "Las actividades destinadas a fomentar el desarrollo cultural y la creación artística deberían, a la vez, facilitar la apreciación de los valores y las obras culturales y artísticas existentes y favorecer la creación de nuevos valores y de nuevas obras, liberando la capacidad de expresión propia de cada persona o de cada grupo".

Queda suficientemente clara la relación de la educación de adultos con la cultura y el desarrollo cultural y éste a su vez con el desarrollo global a nivel de políticas integradas, y al mismo tiempo la relación del desarrollo cultural con la creación artística, uno de cuyos componentes es la formación musical de los adultos. Encontramos aquí el fundamento para nuestro enfoque de la formación musical focalizado en la recreación y creación, y del lugar que debe tener como componente básico de los programas y proyectos de educación integrada de adultos.

3.2. La complejidad interpretativa de la concepción y propia de la educación permanente

3.2.1 Un fenómeno generalizado: el cambio

El fenómeno del cambio se expande a través del mundo trascendiendo las fronteras nacionales o regionales. Parece ser que este fenómeno no es exclusivo de los países

más avanzados. Consecuentemente, la transformación global es un fenómeno distintivo de nuestra época. Tal es así que en la mayoría de los países es posible advertir la presencia de ciertas connotaciones comunes que podrían subsumirse en la expresión "modernización".

A lo largo y a lo ancho del planeta se puede percibir un continuum en el cual cada una de las sociedades se inserta en relación al grado de su desarrollo global relativo, o a su grado de modernización. Asimismo se puede apreciar una variada gama de variabilidad según el carácter de esa modernización, variable dependiente de circunstancias históricas, peculiaridades culturales y posibilidades reales de cada una de las sociedades y en función de los modelos y las formas de instrumentación que adopte cada uno de ellos. De todas maneras, en todos los casos y sea cual fuere su grado y forma de presente o de futuro a lograr, la modernización acarrea ciertos problemas de educación. (Rohner Brest, 1972 b).

Numerosos autores ya han señalado la constante del cambio continuo como un rasgo peculiar de la modernización. El cambio continuo afecta todos los órdenes de la vida, ya sea al demográfico, a los relacionales con la organización social, los aspectos políticos, económicos o culturales, exigiendo de manera correlativa una educación permanente con el objeto de equiparlo con las herramientas necesarias para cumplir sus funciones en una situación signada por el cambio, ya sea para ir a su encuentro o para provocarlo. Esta exigencia devendrá cada vez más acuciante en la medida en que este continuum adquiere la potencia expansiva que advertimos en la actualidad, consecuencia del avance científico y tecnológico de nuestra época.

No obstante, no basta con esta caracterización para explicar la incidencia del cambio en nuestras vidas. Este fe

nómeno del cambio está íntimamente asociado a una "valorización de la innovación" (Dumazedier, 1976, 19) que no se limita al campo científico y técnico sino que también caracteriza al mundo del arte. Esta caracterización adquiere una dimensión simbólica y configura una nueva situación cultural a la que podríamos caracterizar como una "cultura abierta" en una sociedad dinámica.

Esta situación tiende a invadir la vida cotidiana de todo individuo alterando el modo de vida personal y social, lo que le dificulta su integración definitiva de manera tal que tendrá que aceptar este desafío a lo largo de toda su existencia, estando siempre en vías de integración.

Esta situación actual se la comprende en su raíz última si consideramos que el aprender forma parte de la naturaleza misma del hombre, entendiendo el aprendizaje en sentido amplio como "recepción y adaptación mental de impresiones, informaciones y experiencias orientadas a la ampliación, profundización y transformación de conocimientos, conceptos, actitudes y comportamientos del alumno (Dohmen, 1976, 70). Esta situación acarrea numerosos problemas educativos que obliga a replantear los contenidos de la educación, puesto que existe el peligro de caer en la abstracción si no articulamos los problemas de modernización con los de la democratización de la educación.

Se trata de una democratización de la calidad de la educación. Y esto no es un simple problema de contenidos o de tecnologías, casi siempre al servicio de lo poco relevante, sino que el núcleo de la educación debe centrarse en el "por qué" y en el "por quiénes". De las respuestas a estos interrogantes dependerá el "qué" (contenidos) y el "cómo" (tecnología educativa).

Resulta de todo esto una nueva situación para el "mundo de la educación" que adquiere en la actualidad perfiles

de relevante significación social el por que una dimensión inédita y en constante expansión.

Ante la opción fatalismo-libertad, nos adherimos a la concepción de que el hombre es el hacedor de la historia, y que consecuentemente, la situación social actual y la futura dependen en gran medida de su decisión.

Esta situación hace posible diseñar una variedad gama de posibles futuros alternativos, lo que implica elegir el porvenir deseado.

En este contexto, la educación, a nivel teórico puede ser considerada como variable interviniente, y nivel de la praxis, como estrategia de cambio. (Romero Brest, 1974)

La clientela o "fuerza de la educación" (S. Moses) se refiere numéricamente, principalmente entre los jóvenes y adultos, como consecuencia de las exigencias educativas que conlleva el cambio. Que quede claro que la "fuerza de la educación" o clientela está compuesta por personas que desarrollan actividades de aprendizaje de modo consciente y deliberado, sin limitaciones de edad, grado de formalización del aprendizaje, lugar ni de medios.

El crecimiento de la demanda educacional conlleva a la expansión del complejo de servicios educativos.

Se llama complejo educativo "el conjunto de los servicios de educación formal, no-formal e informal, que ofrece el sistema escolar, los que brindan las instituciones extracolegiales y se incluyen además los servicios de apoyo que hasta aquí eran considerados periféricos respecto de la esfera educacional" (Romero Brest, 1977 c, 6). Entre las agencias de apoyo se incluyen las dedicadas a la producción de medios o materiales; a la promoción y motivación del aprendizaje; los centros de investigación, y finalmente, la provisión de recursos financieros.

La realidad del cambio acelerado tiende a institucionalizarse en todo el mundo. La valorización de la innova-

ción como actitud individual y social generalizada, progresivamente se incorpora como un aspecto normal de la actividad social, evolucionando la inestabilidad de las situaciones y con la correlativa exigencia por parte del individuo de una constante remodelación de sus pautas de comportamiento a través de un gradual y permanente aprendizaje y re-aprendizaje.

Hoy más que en otras épocas, se puede asegurar que sin el aprendizaje, ni la vida del ser humano ni menos aún su supervivencia son posibles. "Es la capacidad de vivir misma la que se pone en juego cuando un ser humano deja de aprender". (Dohmen, 1976, 70).

Esta nueva exigencia de aprendizaje se articula con la necesidad de revisar y adquirir nuevas escalas de valores, creencias, conocimientos, ideas y habilidades, con el consecuente cambio de actitudes, aspiraciones e intereses.

La necesidad de una constante remodelación del comportamiento no afecta exclusivamente al individuo en relación con su trabajo, sino que incide en otras áreas de la vida social tales como la vida en familia y el empleo del tiempo libre.

En este contexto, el aprendizaje por experiencia, proceso largo e informal focalizado sobre situaciones prácticas, por sí solo parece resultar insuficiente, muy lento y de efectividad dudosa. Consiguientemente, para responder a las circunstancias actuales se requiere un proceso educativo suficientemente amplio y al mismo tiempo metódico y sistemático.

Una actitud racional frente al cambio, no se conforma con una aceptación pasiva sino que tiende a ser una situación deseada y buscada. De aquí se desprende la necesidad de planificar el cambio deseado.

La idea de una educación limitada a los primeros años

de la vida, con carácter preprovisorio y con validez jurídica tiende a desaparecer y a ser reemplazada por el concepto de educación como actividad regular y permanente. En esta nueva concepción se reconoce el carácter provisorio e incompleto de toda educación, sea cual fuere el nivel alcanzado.

La expansión educativa actual se está desarrollando en dos dimensiones: en la ampliación de la clientela o "fuerza de la educación" (S. Moses), y en el aumento de los servicios educativos que posibilita la emergencia del "nuevosistema educacional" (M. Marion).

Esta situación de cambio implica modificaciones en los sistemas valorativos, cognoscitivos y de creencias que conforman el sistema simbólico de referencias de toda cultura, ya que en este contexto podemos interpretar a la "cultura" como una relación simbólica entre el hombre y el mundo.

Consecuentemente, estamos ante una situación de "cambio cultural", que supone una modificación más o menos esencial, positiva o negativa en ese sistema simbólico de referencias. Esta situación es ambigua, o sea, que el "cambio por el cambio" es un arma de doble filo y un proceso sumamente doloroso, más aún en momentos tan inestables e inciertos como el que estamos viviendo, caracterizado por una complejidad avasallante. (Dumazedier, 1976).

En este contexto y en una de sus varias acepciones, se entiende por educación a todo proceso de comunicación a través del cual el individuo interioriza el sistema simbólico y valorativo de referencia de su cultura. "Es la actividad social cuya función específica consiste en procesar la organización y reorganización de la conducta individual y colectiva en y para cada etapa del devenir histórico" (Romero Brest, 1974, 2). De donde se sigue que

la responsabilidad fundamental de la educación consiste en capacitar a la gente para construir el futuro deseado.

Resumiendo, podemos decir que el carácter cambiante de la realidad demanda del quehacer educativo una inserción irreversible en el programa existencial de las personas de un extremo a otro de su vida.

3.2.2 El principio de la educación permanente

Como consecuencia de la situación de cambio acelerado de nuestra época, de la función social que está llamada a cumplir la educación, y del fenómeno de la expansión en el doble sentido de un retorno de los adultos al sistema escolar, y el incremento de la "fuerza de la educación" o clientela, y por otro el aumento de los servicios educativos e ineludible emergencia de servicios extrascolares de educación no formal e informal, el "mundo de la educación" adquiere la dimensión de penetrar al ser humano a lo largo de todo su ciclo vital.

3.2.2.1 Formulaciones

Una de las primeras formulaciones del principio de la educación permanente, que sintetiza en un todo coherente lo anteriormente dicho dice: "Entendese por educación permanente un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, 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 sucesivas". (Lengrand, 1972, 26).

En otros pasajes de la misma obra el autor complementa esta afirmación al decir que: "Cuando hablamos de educación permanente, lo que tenemos constantemente en la

mente es la unidad y globalidad del proceso educativo". (Langrand, 1972, 6). Otro señalamiento que consideramos importante para la caracterización de la educación permanente, el autor lo expresa al decir que es un "principio de coherencia y continuidad". (Langrand, 1972, 56)

La UNESCO adopta preferentemente para sus encuestas y documentos la formulación del principio de educación permanente tal como aparece definido en el Informe de la Comisión Internacional Sobre el Desarrollo de la Educación: "El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo... la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada uno de sus partes" (Fure et al., 1978, 265). La Conferencia de Tokio concibe la educación permanente como "el conjunto de los medios y métodos que permiten a todos la posibilidad de aprender cada vez mejor el mundo en evolución y de estar así en condiciones de participar en su transformación y en el progreso universal". (UNESCO, 1972, 22).

Queda bien establecido que la educación permanente no es un "sistema educativo", sino una teoría educativa o sistema conceptual alternativo, que se inscribe en un orden normativo, es decir, en una política educativa articulada esencialmente a la política global de una sociedad nacional inspirada en la democracia.

La educación permanente se realiza a través de un proceso educativo concebido como sistema abierto que tiende a abarcar e integrar todos los momentos relevantes de la realidad.

Podríamos decir entonces que, la educación permanente es un enfoque para el entendimiento de la complejidad educativa inspirado en la teoría de sistemas integrados.

Es una teoría fundamentalmente prospectiva o futurista de la educación, que si bien valoriza la tradición histórica, enfatiza el presente y se proyecta hacia el futuro. De aquí resulta que la experiencia actual ante vivida sea el punto de partida del proceso educativo.

Este proceso educativo se inserta en el continuum de creación de la sociedad y de las formas de vida preferidas. Esta concepción dinámica y cambiante de la realidad, que no sucede "per se" y en la cual el hombre es capaz de participar en su creación, es una de las características fundamentales de la concepción de la educación permanente. "Todo el hombre y todos los hombres" están llamados a desempeñar una esclarecida y racional participación en el proceso de cambio.

3.2.2.2 Una concepción global de la educación

La educación está en vías de adquirir su auténtica significación consistente en el "desarrollo del ser", del hombre que se convierte cada vez más en sí mismo a través de las diferentes experiencias de la vida.

Consecuentemente, en este nuevo contexto educativo aparecen factores también nuevos que deben ser atendidos: la vida del hombre como ser en relación, los sentimientos de filiación, pareja, paternidad y maternidad.

La educación ha de movilizar todos los recursos y todas las potencialidades del ser, tanto las de orden espiritual, como las afectivas y las imaginativas.

Las funciones de este proceso educativo deberán articular, por un lado, las relaciones del pasado con el presente (función de transmisión), y por otro, brindar los elementos para que el hombre sea capaz de innovar, recrear y creando la cultura (función crítica). Esto implica renovar los objetivos, los contenidos y los métodos educativos.

De haber en el arte, la educación ha de concebirse como un "todo coherente", en el cual cada una de las partes depende de las demás y no tiene sentido fuera de esta relación.

Esta concepción global posibilita la superación de la dicotomía trabajo-ocio, por ser ambos momentos consubstanciales en la vida del hombre. Es posible incorporar el arte, asociándolo al tiempo libre creativo. El adulto es capaz de abrirse al arte, que desde ya pierde su "exterioridad" y deja de ser un objeto de consumo para incorporarse como una actividad normal dentro de la vida del hombre, puesto que le permite expresar las exigencias fundamentales de su ser.

Para captar correctamente el significado de la educación permanente es necesario puntualizar que dicha expresión no hace referencia a una actividad ininterrumpida ni de dedicación exclusiva. El carácter permanente de la educación ha de entenderse como apertura de una irrestricta posibilidad de recurrencia a la educación en función de las necesidades que surjan a lo largo de la vida, por períodos de duración múltiple y con dedicación exclusiva o parcial. Al mismo tiempo, alude a la posibilidad de alternancia entre períodos dedicados a la educación y el trabajo. (Rolero Brest, 1974 y 1977 a).

La idea del concepto de educación permanente apunta al reemplazo del esquema de oportunidad única por el de oportunidad múltiple. El primer enfoque privilegia la edad juvenil y está destinado a "preparar para la vida" con un logro pretendidamente definitivo en cuanto a los conocimientos y a las habilidades. Este esquema se convierte en doble oportunidad cuando se ofrece una segunda chance a los adultos. El segundo enfoque prescinde del factor edad: al postular la educación como un continuum se postula al

Al mismo tiempo la exigencia de proveer un continuo de posibilidades abiertas y disponibles para todos a lo largo de la vida.

De esto último se desprende que la oferta que tiene que ser sumamente amplia y diversificada, para hacer posibles la recurrencia y alternancia, canalizada a través de servicios educativos escolares y extr escolares.

Ya no es posible manejar el criterio de "logro educativo" en función de un producto terminado y acabado. Aún los títulos del más alto nivel, al poco tiempo pierden su valor operativo manteniendo solamente su valor simbólico. El máximo logro de toda actividad educativa consiste en generar más educación, lo que significa mantener a las personas en "carrera educacional" de manera tal que puedan obtener los resultados de aprendizaje deseados de manera eficaz y autónoma. (Romero Brest, 1974)

Aceptar el carácter permanente del proceso educativo implica reconocer el carácter discontinuo del mismo.

En esta definición se vinculan las de recurrencia y alternancia anteriormente mencionadas. Recurrir significa retornar a la educación en forma discontinua, una vez cumplida la "educación básica", que ha de cumplirse de modo continuo durante el período inicial de la vida. Destacamos así que la "educación básica" constituye un punto de partida para la educación permanente.

Con respecto al estándar mínimo y obligatorio de educación a alcanzarse a través de la "educación básica", cabe señalar que la tendencia encubierta en el concepto de educación permanente apunta a reemplazar los criterios de edad o de curriculum de nivel mínimo de escolaridad, por el de un determinado estándar de logro, que es el que corresponde al "punto de despegue educacional". (Romero Brest, 1974 y 1977).

3.2.3. Implicaciones del concepto de educación permanente

La "nueva educación" que surge del concepto de educación permanente, privilegia el valor instrumental de la educación sobre el valor simbólico. El eje del quehacer educativo es el aprender, que consiste en procesar la realidad presente y futura en términos de comportamiento." La vida y la realidad concreta son los materiales que ha de procesar la educación, en especial entre la población adulta. Esto implica pasar del curriculum escolar al curriculum social. (Romero Brest, 1974).

3.2.3.1 El "curriculum social"

El curriculum escolar se caracteriza generalmente por la ausencia de la realidad y de la vida personal y social. Por el contrario, el "curriculum social" se distingue por ser viviente, abierto y en constante devenir. Generalmente, el "curriculum social" está ausente o es un referente remoto de la escuela (Esta caracterización del "curriculum social" la tenemos de Romero Brest, 1974, 24-27).

El curriculum social tiene tres dimensiones: una nacional, que engloba la realidad y la problemática nacional; otra regional, y otra a nivel mundial.

Los núcleos problemáticos que surgen del curriculum social son:

- a. La presencia de los grupos marginados. En términos educacionales, son los miembros educacionalmente desfavorecidos, en su mayoría adultos que requieren una atención de primera necesidad, conforme la conferencia de Tokio y la recomendación de Nairobi sobre la educación de adultos.
- b. La creciente interrelación entre los países y la correlativa emergencia de la "sociedad planetaria".
- c. La aparición de la "sub-cultura" juvenil con su actitud de revisar los valores tradicionales. (UNESCO, 1972).

Este problema mereció la atención del coloquio "Diálogo de las culturas". Ante la denominada "subcultura" o "contra-cultura" que desinman la actitud de discontinuidad de los jóvenes, al reclamar una "alternativa cultural", se recomendó la necesidad de una actitud de diálogo, propiciando encuentros con los jóvenes tendientes a superar la discontinuidad y el aislamiento que en nuestras sociedades los separan de los adultos. Evidentemente, hay que considerar a la subcultura juvenil con respeto y atención, como un posible elemento de "cambio cultural" generalizado.

d. La emergencia de sistemas valorativos nuevos, que privilegian el "calidad de vida" en oposición al valor cuantitativo, o actitud de simple acumulación como un fin en sí misma. Esta actitud valora el trabajo y tiende hacia la expansión de la personalidad y la vida plena. Consecuentemente va ganando reconocimiento la actividad expresiva y creadora, la actividad social, el encuentro con el otro, la recreación y el juego. Se trata de vivir plena y gozosamente una vida total, que configura un estilo existencial nuevo.

Se valoriza la actividad manual y artesanal, así como la actividad física y expresiva, lo que en términos educativos implica equilibrar y homologar el desarrollo de los hábitos no-cognoscitivos de la personalidad.

e. Los avances científicos y tecnológicos, con las consiguientes y numerosas situaciones de cambio cultural, que en sí mismo es ambiguo, y requiere una intervención lúcida y oscuramente recordadora, que supone un discernimiento por parte de los individuos y de las sociedades, que no siempre se llevan a cabo, convirtiendo la situación en incierta y crítica.

f. El acceso de la población a los medios de comunicación. Aquí adquieren relevancia el conocimiento y dominio de los lenguajes verbales y no-verbales, a causa de la

penetración de los mensajes de codificación múltiple. El problema de la comunicación se evidencia en toda su magnitud, al tener de la creciente participación social en todas las instancias de la vida personal y social, que requieren esencialmente de una capacidad de comunicación, no sólo para interpretar los mensajes, sino para elaborar las respuestas adecuadas, y no padecerlos indiscriminadamente. Se trata de elaborar y emitir los propios mensajes.

g. Se requiere la incorporación al currículum de contenidos y experiencias menos prestigiosas y académicas en función de su operatividad y significación para las actividades cotidianas en los distintos aspectos de la actividad social.

3.2.3.2 Rupturas con el sistema tradicional

Otra implicancia fundamental que surge del concepto de educación permanente, y que se comprende en la perspectiva del macrosistema educacional, es la ruptura tendiente a liberar a la educación de su tradicional sujeción a la edad, al tiempo, a los currícula, a la localización y a los docentes.

La ruptura con la situación de privilegio de la edad juvenil se debe por el fenómeno de recurrencia de los adultos a la educación, con la consiguiente exigencia de servicios educativos extraescolares variados y flexibles, que constituye hoy un verdadero desafío.

Con respecto a la ruptura del tiempo, se da en dos aspectos: a) quiebra del patrón educacional como bloque ininterrumpido y su remplazo por el esquema de alternancia; y b) por el abandono de la prescripción de tiempo para cubrir el currículum de una disciplina, ciclo o nivel.

En materia de currícula, la ruptura se da a nivel de un avance hacia currícula flexibles y abiertos con la participación del sujeto en su elaboración. También se ad-

vierte esta situación de ruptura del esquema curricular tradicional, en los modelos curriculares, celulares o los unitarios capitalizables, con la consecuente posibilidad de que cada uno, especialmente entre los adultos, arme su propio curriculum siguiendo reglas combinatorias.

Una conclusión que se desprende de lo anterior es que la totalidad del macrosistema educacional, incluyendo los estilos escolarizados, puede operar para la población adulta como un "supermercado educacional" (Romero Brest, 1977) o como una "medioteca" (Dohmen, 1976). En esta perspectiva adquiere su fundamentación la autodidaxia y su razón de ser el "aprender a aprender" que se constituye en objetivo primordial, sobre todo en la "educación básica" (Lengrand, 1972, 119-120).

Con respecto al lugar de la educación, o al espacio educativo, va cobrando importancia el hogar, la oficina, y en general el lugar de trabajo para recibir educación a través de los medios masivos de comunicación. Se tiende a los esquemas de multilocalización, que consiste en combinar libremente la oferta educativa de diferentes instituciones incluyendo los medios de comunicación para cumplir un determinado curriculum.

Con la creciente autonomía del aprendizaje, que permite desarrollar actividades educativas autónomas sin la tutela del docente, se produce la ruptura e independencia del maestro. También a través de los programas de educación no lineal e indirecta, sin la presencia cara a cara con el docente, que dan lugar a los distintos programas de educación a distancia o teleeducación, ya sea por medio de los cursos por medio de los cursos por correspondencia o a través de los medios de comunicación masivos.

De los contenidos abstractos y simbólicos que median la realidad, condicionando su percepción a través de

contenidos preestablecidos, se dirige la atención hacia contenidos que sensibilicen o promuevan la capacidad del individuo de reconstruir por sí mismo el mundo y el hacer respuestas acordes con ese mismo mundo.

Para la educación permanente, la autonomía y la autosuficiencia (self-reliance) constituyen un punto crucial. Hacia aquí convergen los señalamientos tendientes a enfatizar el aprendizaje autodirigido y autodidacta.

En una situación de cambio tan áerea y ante una creciente actitud por parte de los países a institucionalizar esta situación, no podemos dejar de considerar cuáles son las implicancias que la educación permanente trae aparejadas para los profesionales de la educación. Estas exigencias provienen de la concepción de la educación permanente como cobertura teórica para un nuevo referente empírico existente o deseable, que ubica a los docentes en una nueva perspectiva de cambios cualitativos (Romero Brest, 1974).

Sintetizando, los cambios cualitativos indicados se refieren a un cambio de actitud y de mentalidad, como corresponde a una educación eminentemente futurista. Al mismo tiempo, se promueve un "estilo adulto" de relación docente-alumno. Ampliar el horizonte hacia las posibilidades que ofrece la educación extracurricular, requiriendo las capacidades técnicas correspondientes al uso de los medios de comunicación social, y al papel de animador en el ambiente del trabajo, a través de las ofertas educativas de las asociaciones voluntarias, etc. Capacitarse a nivel de la educación no-formal o informal, y revisar el estilo de la educación formal conforme a los nuevos requerimientos de la educación permanente.

La educación permanente tiene claras implicaciones didácticas. Tal vez la mayor sea la dimensión temporal que

adquieren la educación voluntaria y autónoma. La misión de los medios de comunicación y de todo el macrosistema educativo ha de ser cada vez más en la dirección de mantener la motivación para que la población acceda a una mayor educación.

El docente ha de ser especialista en aprendizaje, en desarrollo humano y en comunicación, que son los aspectos centrales de su tarea.

En el contexto de la educación permanente, el papel del docente debería ser redefinido. Su función consiste en servir de guía, asesor y colaborador experto, y asegurar el tránsito del aprendizaje asistido, al aprendizaje mutuo entre los que aprenden, para culminar en el aprendizaje autónomo. Debe estar capacitado para el correcto uso de los medios de comunicación masiva. En este sentido, hay que superar la tendencia a improvisar, como si desarrollar un programa por tel visión fuera lo mismo que hacerlo por radio o en el aula de la escuela. Al respecto existen actividades que dejan mucho que desear, precisamente por el desconocimiento del "medio".

Para concluir, si el maestro ha de estar en función de un proceso de educación permanente, él mismo deberá comenzar por mantenerse en "carrera educacional" ininterrumpida.

3.2.4 La dimensión cultural del desarrollo y la educación permanente.

Este es un aspecto muy poco considerado, pero que en la actualidad suscita la preocupación de los organismos internacionales. Por lo general, los aspectos culturales del desarrollo no han merecido la atención de los planificadores del desarrollo, y mucho menos se han tenido en cuenta llegado el momento de implementar los distintos programas

en la creencia de la pretendida neutralidad del desarrollo científico y técnico.

En el ámbito educativo sucede exactamente lo mismo. Se produce una transferencia de tecnología sin tener en cuenta las diferenciaciones culturales de los pueblos. Se hace sentir la falta de una pedagogía racional fundada en la conciencia de las desigualdades culturales. Se olvida la importancia fundamental de preceder y acompañar las innovaciones con los procesos de aculturación indispensables, que permitan una toma de conciencia por parte de las gentes, del sentido de introducir determinados cambios. Se impone la necesidad de considerar a las gentes como sujetos y no como simples objetos de cambio y del desarrollo.

En el sistema conceptual alternativo de la educación permanente, la función social que requiere la educación se inscribe fundamentalmente en la dirección de asumir precisamente esta tarea de aculturación, proceso sumamente lento y doloroso.

3.2.4.1 La educación permanente y el nuevo orden internacional

Para el tratamiento del tema que nos ocupa, es imprescindible considerar los planteamientos acerca del "nuevo orden económico internacional". (UNESCO, 1976).

En primer lugar, ha de entenderse con toda claridad la dimensión global del desarrollo. Esto significa que ha de superarse la concepción lineal economicista del desarrollo interpretándola al desarrollo total de la personalidad del ser humano y de la sociedad. Por todos lados advertimos hoy la necesidad de tender a unificar los problemas, a relacionarlos y buscar su conexión e interdependencia para poder resolverlos adecuadamente. Es la manera más adecuada de afrontar el desafío de la complejidad contemporánea.

"Todos los pueblos tienen que enfrentarse con problemas globales que afectan al porvenir de la humanidad, ya se trate de los derivados del crecimiento demográfico, de los peligros del deterioro del medio natural y humano, de las manipulaciones genéticas que resultan posibles gracias al progreso científico, de la revolución de la informática, con sus repercusiones para las comunicaciones y para las libertades, y a muchos otros problemas. Estos fenómenos pueden transformar profundamente civilizaciones y culturas, y cabe preguntar con razón cuál será el tipo de sociedad nueva cuya aparición favorecerán". (UNESCO, 1976, 16).

La generalizada situación de cambio afecta, en mayor o menor grado, a todos los pueblos de la tierra. Esta situación planetaria, a su vez, se encarna en situaciones muy específicas, afectando tanto al medio físico como al modo peculiar de vida de los pueblos, es decir, a sus culturas. De aquí se desprende la necesidad de redefinir los problemas particularmente, a nivel de la sociedad nacional, y no dejarse llevar por la tentación de confundirse en un universalismo uniformador. A problemas comunes hay que darles soluciones particulares. Si bien ha de considerarse al mundo como una totalidad, como un sistema, cuyas partes están orgánicamente relacionadas, esto no ha de entenderse como masificación. Si bien es necesario proponer una interpretación sintética que tienda a explicar el problema mundial, y que permita comprender el carácter global del desarrollo, se impone la necesidad de replantear estos problemas a nivel de la globalidad de las culturas particulares, o subsistemas integrados a nivel interno y con proyección planetaria, sin olvidar que cada ser humano también es una globalidad de dimensiones que es necesario tener en cuenta.

Los signos de los tiempos actuales preanuncian el

avanzamiento de una sociedad nueva, aunque incierta, a causa de la magnitud descomunal que adquirieron los avances científicos y la incapacidad de controlar su consiguiente evolución.

Muchas son las teorías que circulan al respecto de esta "sociedad nueva". Uno de los recientes trabajos sobre modelos mundiales es el Modelo Mundial Latinoamericano", realizado por la Fundación Bariloche, Argentina, cuya edición no técnica ha sido publicada bajo el título "Catástrofe o nueva sociedad" (Tomado de Romero Brest, 1977 a).

Los autores de este modelo juzgan intolerable la situación imperante en el mundo actual, proponiendo un camino nuevo para cambiar el estado actual de la humanidad, pretendiendo al mismo tiempo mostrar su viabilidad.

El modelo "busca encontrar soluciones fundamentales sobre la aptitud para el cambio y por la creatividad, de las que la humanidad tantas veces ha sido testigo en el curso de la historia. Este es un modelo explícitamente no pánico: su propósito no es el de predecir lo que sobrevendrá si la humanidad persiste en sus orientaciones actuales, sino el de proponer un medio de alcanzar la meta final, la de un mundo liberado del subdesarrollo y de la miseria" (Romero Brest, 1977 a, 49).

Son consideradas necesidades esenciales la alimentación, la vivienda, la salud y la educación. En principio, establece que la educación es una necesidad básica constante, indispensable para los individuos a lo largo de toda su existencia, así como para las sociedades.

En la sociedad considerada, la institucionalización del cambio está prevista como un hecho buscado y provocado, lo que supone la institucionalización correspondiente de la educación como proceso permanente, tendiente a acrecentar la calidad de vida individual y social.

La libertad y dignidad de vida se logran a través de la satisfacción de las necesidades esenciales de alimentación, vivienda, salud y educación, o sea, de la satisfacción de las necesidades humanas materiales y no materiales que se inscriben en el vasto campo de la "cultura".

Es a través de la expresión y realización cultural que pueden satisfacerse las necesidades humanas objetivas no materiales de participación, creación, re-creación y reflexión. El arte se inscribe aquí como una de las numerosas vías de acceso a la expresión y realización cultural, entre las cuales la música aparece como fuente peculiar de comunicación.

Los individuos no leben situarse y actuar solamente en función de un horizonte más amplio. Más aún, han de tomar conciencia del hecho que todos sus actos y todos sus actos se inscriben en una realidad en la que las partes y el todo forman sistemas complejos y que el todo funciona como un "ecosistema" dinámico que engloba e integra el medio físico, el medio cultural o "parte del ambiente creado por el hombre", y el medio social.

Esta manera de considerar el problema conlleva al concepto de "educación ecológica" preconizado por los autores. El término "ecológico" es tomado aquí en sentido amplio, es decir, abarca no solamente a los sistemas y subsistemas sociales.

Para establecer las bases de un orden internacional nuevo, es necesario ponerse previamente de acuerdo sobre un sistema de valores y examinar conjuntamente sus implicancias, lo cual significa revisar los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad. "Estos valores se fundamentan en una doble percepción, a saber, el reconocimiento de la unidad de la humanidad en la diversidad de sus pueblos, de sus razas y de sus culturas, y la afirma-

de la voluntad de vivir juntos, sentir no solamente como una necesidad de supervivencia de habitación sino como un destino que se debe forjar en común y como una responsabilidad con respecto al porvenir de la especie humana" (UNESCO, 1976 b, 26).

Con respecto a la difusión de la ciencia y de la tecnología se puntualiza que no es un fenómeno neutro sino que tiene un alcance político, ideológico y cultural. "Es importante destacar una idea que va cobriéndose e minuciosamente, esto es, la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad, que hay que saber administrar conjuntamente en beneficio de todos los pueblos" (UNESCO, 1976 b, 22).

Es necesario reforzar el valor ético de la solidaridad nacional e internacional, puesto que existen por una parte, problemas comunes a toda la humanidad, como el examen crítico de los modelos de desarrollo existentes y la búsqueda de nuevas alternativas, y por otro lado, problemas específicos de cada pueblo que requieren ser tratados para identificarlos y superarlos.

"... la tan solitaria percepción de la solidaridad mundial no puede derivarse sino de un proceso colectivo, activo y continuo, que hay que organizar sin temor, y al que la UNESCO debe aportar su plena contribución" (UNESCO, 1976 b, 23-24).

El mundo de la educación tiene que afrontar esta situación, por la relevancia que adquiere en la hora actual la solidaridad, que es fruto de una participación comprometida con la realidad. Muchos son los esfuerzos que han de realizarse en este sentido. A través del arte se vislumbra una posibilidad de educación para la paz y la comprensión internacional, especialmente a través de la música, el canto y la danza, que permiten un conocimiento direc

to y vivencial de las distintas costumbres y maneras de vi
vir de los dons pueblos.

3.2.4.2 Hacia la plena expansión personal y social.

A este respecto, es necesario ampliar y orientar
la educación, estimulando la reflexión cultural individual
y grupal para afianzar la identidad cultural de los pueblos
y posibilitar el intercambio cultural.

De la consideración del nivel de vida, concepción
estrechamente ligada al logro de un estándar de vida mate-
rial, se pasa a la noción de calidad y dignidad de la vida,
que engloba la satisfacción de las necesidades humanas ma-
teriales y las no-materiales de participación, reflexión,
creación y re-creación, con lo cual damos en el centro de
la dimensión cultural del desarrollo. Llegamos así a una
concepción integral del desarrollo, noción que apenas se
insinúa a nivel teórico y que es un reto que la educación
debe asumir desde el punto de partida de su quehacer.

Este supone una tarea sumamente ardua por la conti-
nua de prejuicios que hoy que desterrar, y que no se logra
de un día para el otro ni por esfuerzos aislados. Por el
contrario, se requiere la concurrencia de todos los compo-
nentes del sistema social, y una valorización creciente de
las actividades no utilitarias, que permitan reconocer en
la expresión artística un modo del ser del hombre que le
es muy propio y consubstancial.

Hoy se perciben las prácticas culturales como un
"agregado" debido a que se acceden a ellas de una manera
netamente consumista. El arte-espectáculo es la única mani-
festación cultural a la que se accede indiscriminadamente
y en forma de evasión de la realidad. Esto no es arbitra-
rio. Simplemente se trata de un hábito que se articula con
las posibilidades que se le ofrecen a las gentes en este-

ria cultural. Volveremos más adelante sobre este tema, al hablar específicamente de la formación musical.

Lo importante es destacar que el desarrollo se orienta decididamente hacia la plena expansión del ser humano, individual y social, a través de la satisfacción de las necesidades materiales y no-materiales, lo que constituye en su totalidad "el modo de vida de un pueblo", es decir, su cultura. En estos términos debe entenderse el "desarrollo cultural", envolvente de toda la realidad específicamente humana.

"No basta con subrayar la importancia de la dimensión cultural del desarrollo, sino que hay que ir más lejos y afirmar que el reconocimiento de la identidad cultural ligado a la civilización social es un elemento prioritario de independencia y desarrollo nacional. Cada Estado debería, pues, atribuir una importancia especial al conocimiento más profundo de su cultura nacional, poniendo de manifiesto sus valores originales, de este modo podría garantizar su autenticidad contra los peligros de desmoronamiento de nivelación y contra las nuevas formas de colonialismo, y participar en un plano de igualdad de derechos y de libertad, en la labor de cooperación cultural internacional. Esta individualización de las culturas en su especificidad propia basa el diálogo en el respeto mutuo y en el precio de las culturas". (UNESCO, 1976 b, 99).

Esta posición de respeto por las culturas particulares es una orientación básica sostenida por la UNESCO, y que en el reciente coloquio internacional celebrado en la Argentina con el título "Diálogo de las culturas" ha quedado reforzada una vez más. (UNESCO, 1977 b).

La UNESCO ha desechado la visión esquizoide de un universalismo edificado sobre la tecnología y los medios masivos de comunicación para reemplazarla por la aceptación

de las sinularidades y particularidades culturales. Y esta identificación con lo cultural propio debe formularse en otros términos que no se refieren al meramente "interesante, exótico o folklórico, en tanto que expresiones este tipo de cosas que inciden en el vínculo cultural.

Todo cultural implica una actividad como núcleo, en un correspondiente mitos y ritos o prácticas. Los mitos corresponden al sistema de valores, creencias, valores y normas de conducta, que conservan un hilo de continuidad y de impenetrabilidad. O sea, que su sentido trasciende lo oculto su vez un sentido más profundo, latente. (Ricœur, 1975). Toda interpretación por ende del sentido significa un sentido latente estructural de todo símbolo. Este es el aspecto físico de toda cultura. Los ritos son prácticas que hacen referencia esencial a los mitos aceptados y compartidos por los miembros de una misma cultura.

La cultura sistemática moderna, caracterizada por un racionalidad vertical (lógica-científica) que no interrelaciona adecuadamente potencialidades de la imaginación, y por lo tanto poco creativa, se corre el riesgo de privilegiar exclusivamente las prácticas (tecnológicas) desarticuladas de la "irreductible complejidad, la insustentable reciprocidad, la interacción de hombre, mundo, historia y fundamento de la realidad como momentos constitutivos de sus actividades sistémicas" (Hünemann, 1977, 227).

Las prácticas rituales necesariamente a un horizonte de comprensión latente y real, el cual muy difícilmente estas costumbres se acceden, y que sin embargo las acciones culturales efectivas deben volver a unirse.

3.2.5 Perspectivas para el crecimiento de adultos

El acelerado incremento de la demanda educativa por parte de los adultos, que procuran mantenerse en "carrera

educacional", puede conducir, en un futuro tal vez no muy lejano, a que la mayor parte de la clientela educacional esté constituida por este grupo de personas.

En la medida en que se adhiera a la situación de cambio, el proceso educativo se extenderá correlativamente a lo largo del ciclo existencial de las personas, debido a la creciente necesidad de aprendizaje y reaprendizaje.

En una situación de cambio cultural, con la consiguiente modificación del sistema simbólico de referencia de toda cultura, cuyos resultados pueden ser positivos o negativos (Dumézil, 1975), dependerá de la población cuanto en especial el capacitarse para adquirir nuevos recursos de comportamiento reemplazándolos por los que resulten inadecuados. Esto supone efectuar reemplazos o reajustes de variada dimensión y la consiguiente ampliación, reestructuración o reemplazo ya sea de sistemas valorativos o de creencias y de una constelación importante de ideas, conocimientos y técnicas como de maneras de pensar, juzgar, sentir y obrar y de actitudes frente a los acontecimientos, situaciones, acciones y personas. (Rocro Brest, 1974 y 1977 c).

3.2.5.1 El "punto de despegue" (take off) educacional

Ya no es posible concebir a la educación de adultos como una segunda oportunidad con respecto a compensar las carencias de educación inicial de los grupos menos favorecidos de la población. Esta educación compensatoria no va más allá de un nivel mínimo de formación de subsistencia.

Para alcanzar el punto de "despegue educacional" se requiere haber alcanzado el estándar básico de logro tanto en la "educación básica" juvenil como en la educación de adultos.

La "educación básica" constituye un punto central para la educación permanente, constituyéndose en la piedra angular de todo el sistema, puesto que de ella dependerá que cada uno de los individuos posea la capacidad de conducir su educación de manera autónoma. El criterio de logro para este nivel ha de ser el correspondiente al punto de despegue educacional. (Romero Brest, 1974 y 1977 a).

Este punto de despegue educativo es alcanzado por el individuo una vez que ha adquirido la autonomía requerida para participar en la orientación, programación y control de su proceso educativo, a nivel personal y grupal.

Los aspectos más importantes para determinar este nivel de logro podrían ser los siguientes:

a. Poseer una constante y auto-renovada motivación para el aprendizaje (A. Maslow) lo cual se traduciría en la adquisición de conductas tendientes a la expansión y crecimiento personal y social.

b. Dominar los lenguajes y las técnicas de la comunicación.

c. Dominar las herramientas del aprendizaje.

1. Poseer las estructuras conceptuales básicas, de manera que lo aprendido funcione como sistema conceptual abierto capaz de integrar toda nueva información.

e. Poseer actitudes favorables a la autonomía personal: disposición continua hacia la autorrenovación, apoyada en una clara conciencia de sí, en la autoconfianza y autoestima, las disposiciones favorables hacia el cambio, lo desconocido, inesperado, inestable y ambiguo.

Se estima que un período de nueve a diez años de duración ininterrumpida para la edad juvenil sería suficiente para alcanzar este punto de despegue educacional. En el caso de la enseñanza compensatoria para los adultos, se estima igual criterio de logro para capacitarlo adecuadamente.

lanente para mantenerse en carrera educacional a lo largo de su vida, aunque estructura la según los criterios de flexibilidad anteriormente señalados.

Dentro de la unidad global de la educación permanente la parte correspondiente a la formación de los adultos podría estar dirigida a:

- 1) Compensar carencias de la educación inicial.
- 2) Actualizar o ampliar la formación recibida.
- 3) Promover el avance educacional.

No basta con atender únicamente a la educación compensatoria o a la calificación de mano de obra a través de los servicios educativos destinados a los adultos, aspectos que corresponden a una educación de subsistencia. Nos referimos a que no es deseable permanecer en este tipo de programas indefinidamente, que es necesario elevar las metas educativas en función de la perspectiva de la educación permanente.

Dentro de esta concepción, es evidente que no se trata de un aspecto meramente cuantitativo: ofrecer más educación a un número cada vez más creciente de individuos y por más tiempo, sin importar qué tipo de educación. Por el contrario, se trata de encontrar las fórmulas que garanticen a la población en su totalidad las ventajas individuales y sociales de una "educación de calidad". "No se trata, pues, de distribuir de manera equitativa la ignorancia a través de una educación de subsistencia. Sobre, ni^o que, ineficaz y simbólica" (Romero Brest, 1977 a, 54). Se pretende alcanzar una educación ilimitada y global, o sea una "co-educación" de orientación netamente prospectiva.

3.2.5.2 Un nuevo "estilo tecnológico"

Para poder garantizar la igualdad de oportunidades respecto a la edad juvenil y a la edad adulta, es necesario prever ciertos criterios fundamentales (Romero Brest, 1977 a).

1) De acuerdo a los principios de la educación permanente, la educación inicial tradicional dada a los niños y jóvenes no constituye más que la primera etapa de un proceso que se prosigue a lo largo de la existencia de los individuos.

2) Por consiguiente, la educación posterior a esta primera etapa es mucho más larga que la educación de formación inicial.

3) La clientela de "edad post-escolar" es cuantitativamente superior a la de la "edad escolar" y cualitativamente diferente.

4) La educación de las generaciones adultas no exige una actividad ininterrumpida o a tiempo completo, sino más que todo una actividad periódica y generalmente a medio o a cuarto de tiempo de dedicación. Se tratará de una recurrencia o de un retorno a la educación no importa a qué edad y por períodos de duración variables y con horarios flexibles. Esto implica una alternancia con otras actividades: trabajo y otras experiencias vitales (CERI-OECD, 1977).

5) Las funciones y los servicios educativos necesarios para la población adulta difieren de los requeridos para atender a la población juvenil. La experiencia de los adultos, sus responsabilidades, sus anhelos se traducen por la existencia de un tipo de educación que presenta ciertos rasgos característicos.

5.1. En primer lugar, la educación escolar tiende a ceder lugar a otras formas de educación extraescolar.

5.2. La población adulta requiere una formación más específica, orientada hacia los sectores de actividad concreta o de esferas de intereses particulares (trabajo, salud, también sobre problemas económicos, recursos naturales y ambiente, arte, deportes, etc.).

5.3. La población adulta espera de esta educación que tenga funciones diferentes de aquéllas que por lo general ofrece la escuela: actualización de los medios que le permitan producir en diferentes sectores (trabajo, comunidad, "cultura", tiempo libre, etc.), reconversión para responder a la supresión o a la transformación de ciertas actividades o a la aparición de actividades nuevas, preparación para tareas especializadas; dilatación y diversificación de los campos de percepción, de comprensión, de relaciones y de acción, iniciación en las formas superiores de conocimiento y de interpretación de la realidad, de habilidades, de innovación y de creación.

5.4. Además de la enseñanza oficial bajo tutela, los adultos buscan posibilidades de una educación independiente programada y controlada por ellos mismos, con la orientación de personal competente, a través de una educación directa o indirecta.

De todos estos requerimientos surge la expansión del macro-sistema educacional tendiente a constituirse en una "totalidad compleja organizada".

La educación resulta pues, una posible estrategia de cambio (Romero Brest, 1977 b). Esto supone que sea valorizada de acuerdo a los criterios señalados anteriormente, es decir, que la educación de adultos deje de ser considerada como una oportunidad de segunda mano, o que se limite solamente a la alfabetización, o a la simple compensación, o en una preparación formación laboral. Proponemos una educación de adultos que sea capaz de promover un avance educacional y un enriquecimiento permanente de los individuos.

Toda educación, para ser relevante, debe ser realista. Ahora bien, tratar de problemas reales no significa limitarse a cuestiones materiales, elementales de la realidad cotidiana y siempre inmediatas, de carácter eminentemente pragmático-utilitario, en vistas a la subsistencia. Reales

son también las cuestiones que se relacionan y configuran la calidad y ritmo de la vida y que con toda la intensidad avanzan hacia el ámbito de la "cultura", casi siempre restringida a los estratos más altos de la población.

La educación permanente tiene claras implicaciones de orden pedagógico, más al referirse a la educación de los adultos, población que requiere una manera de trabajar especial.

Nos referimos a la emergencia de "un nuevo estilo tecnológico", tanto en lo que se refiere a la estructura y organización institucional como en lo que atañe a la labor educativa propiamente dicha (Romero Brest, 1977 a). La búsqueda de nuevos roles de operar surge de las exigencias implícitas en la activa, autónoma y autosuficiente (self-reliance) participación en un tipo de sociedad que procura afirmar la libertad, la pluralidad y la democracia, así como su identidad cultural y que avanza hacia la construcción del futuro.

Nuevas formas de estructuración y operación esburocratizadas y burocráticas, abiertas a la participación en las diferentes instancias de decisión, programación, acción y control deberán reemplazar a los esquemas autoritarios y burocráticos actuales.

Algunas de las características más significativas de este nuevo estilo, entre otras, pueden ser las siguientes:

a. Creciente valorización y legitimación de la educación extraescolar en tanto que medio de formación continua para las generaciones adultas.

b. El reconocimiento de que la enseñanza-aprendizaje no es más que una de las múltiples funciones del sector educativo, de importancia capital, pero sin embargo complementario de otras funciones igualmente importantes. La novedad que se impone cada vez más es la "anulación educativa".

c. Esta forma de acción no aparece como la contraria de la educación obligatoria. Se trata más que nada de una ayuda provista por expertos para provocar una toma de conciencia apropiada para mantener una motivación constante en favor del aprendizaje, para estimular las actividades educativas espontáneas, estimular los esfuerzos de formación, y para permitir una mejor apreciación de las aptitudes de cada uno para satisfacer las exigencias y las obligaciones de la participación total.

d. El nuevo estilo se caracteriza también por la presencia de nuevos agentes educativos que no son los docentes profesionales y que colaboran frecuentemente beneficiando al grupo con su probada experiencia. Su presencia se debe no solamente al ensanche y a la diversificación de la función docente, que admite una colaboración semi-profesional o no profesional, sino a la introducción de actividades y de funciones diferentes en el cuadro de la enseñanza (difusión cultural, animación, conducción de debates, etc.).

La presencia de los adultos en el ámbito educacional aporta elementos nuevos, como la apertura de espíritu, la flexibilidad, creando un clima inédito, permitiendo que todos se expresen sin discriminación, rompiendo las barreiras de la incomunicación, alentando la acción creativa y espontánea.

Esta nueva situación educativa exige que se pase de la noción de disciplinas a la de situaciones problemáticas, con enfoque interdisciplinario, como lo sugieren Mal'cows y Perelman, considerados de manera global, en su realidad presente y en su proyección futura. Los hombres de hoy tienen necesidad de aprender a comprender, analizar y resolver sus problemas reales.

3.3 La carencia de interpretación de la expresión musical como componente de la acción educativa.

3.3.1 Algunas consideraciones acerca de la música

3.3.1.1 Música y Lenguaje

Los estudios sobre semiología musical son muy recientes. Considerando la actividad teórica contemporánea, advertimos que pocos son los que no han sido abordados desde la perspectiva del lenguaje o de la lingüística. Tal es el caso de la literatura, el cine y la pintura que desde hace muchos años han sido abordados lingüísticamente.

Considerar a la música desde el ángulo de la comparación de sus estructuras con las del lenguaje, o con la ayuda de la lingüística como conjunto de métodos heurísticos y descriptivos, es incluir a la música en el campo de la semiología general, "ciencia de la vida de los signos dentro de la vida social" (Saussure, 1962, 33)

La construcción de una semiología de la música, es decir, de una disciplina que trate a la música como sistema de signos, o que pueda dar cuenta del funcionamiento interno de un cuerpo musical dado, debería pasar necesariamente por la lingüística.

Frecuentemente hemos de los críticos musicales especialmente decir que la música es un "lenguaje", lo que constituye un verdadero problema, el que trataremos de dilucidar a través precisamente de la comparación entre lenguaje y música.

Si el lenguaje se articula en dos niveles, el de los fonemas y el de los morfemas, y si lo esencial de la comunicación lingüística reside en la transmisión de significaciones vehiculizadas por la primera articulación, la música identifica primera y segunda articulación en unidades distintivas elementales. La música no tiene como función

vehicularizaciones, sino que juega con las posibilidades sintácticas ofrecidas por el sistema de referencia, tonal, serial, etc.

Lo dicho anteriormente no significa que la música esté despojada de posibilidades expresivas o significativas. Antes bien significa que esta función semántica le está dada de alguna manera desde el exterior por el auditor o una forma sonora, lo cual no es tan diferente del proceso por el cual atraviesa el lenguaje, sino más bien porque la música no es un sistema de comunicación sistematizado, o sea que el proceso por el cual una serie de notas adquieren una significación semántica no es sistematizado.

Entonces, si el discurso musical no tiene por función ser portador de significaciones, se sigue que la sintaxis musical no tiene el mismo carácter que la sintaxis del lenguaje, puesto que la comprensión musical no está sometida a las condiciones estrictas de la comunicación lingüística. Resumiendo, se puede decir que la música no desempeña el mismo papel que el lenguaje, puesto que no tiene la misma función.

Si el lenguaje tiene, entre otras, una función principalmente cognitiva, en la música, puesto que pertenece a un orden artístico, la función estética es de primera importancia. De aquí resulta que no basta con la comparación entre música y lenguaje en general, sino que la relación que más interesa es entre música y poesía.

3.3.1.2 Música y semántica musical

La música no significa nada por ella misma. Si bien podemos verbalizar los efectos que produce sobre nosotros la música, y formular lo que nos evoca un ambiente, un paisaje, una imagen, un movimiento o un sentimiento. Solamente a este nivel es posible hablar de significación musical. El peligro existente consiste en quedarse en este nivel de

apreciación musical. Volveremos sobre esta cuestión al referirnos a la formación musical de los adultos.

Puesto que el discurso musical no es portador de significaciones unidas convencionalmente a las formas sonoras, la sintaxis musical es menos complicada que la del lenguaje, y se puede considerar que la evolución diacrónica de los sistemas musicales es mucho más rápida que la de las lenguas, puesto que la sintaxis se realiza, al menos en la práctica social de la música occidental, esencialmente en las obras como totalidad, a diferencia de los sistemas lingüísticos, que realizan la sintaxis en las palabras, estando el compositor musical más libre para introducir modificaciones en el sistema de referencia.

3.3.1.3 Expresión y forma (Música y poesía)

El lenguaje y la música pueden ser considerados como sistemas sonoros organizados, más exactamente, como sistemas culturalmente temperados de sonidos arbitrarios recurrentes y estructurados. Todos los sistemas de la expresión están relacionados estrechamente con el resto de la cultura a la que pertenecen.

Si bien tanto la música como el lenguaje pueden ser considerados como dos sistemas de expresión, únicamente el lenguaje puede ser considerado normalmente sistema de comunicación (Springer, 1970, 36) lo cual no quiere decir que la música esté desprovista de significación, pues no se puede restringir el sentido a aquello que es o puede ser verbalizado. Como lo ha dicho Suzanne K. Langer, "la música..., si bien es una forma simbólica, no obstante es un símbolo inacabado que se presta para la revelación de conceptos no científicos y articula formas que el lenguaje no puede producir" (Philosophy in New York, 1951)

Como en el caso de todas las artes, el poder expresivo

sivo de la música se encuentra en su forma. La forma, en todas sus interrelaciones es el único medio que tiene la música para transmitir su sentido. Los lenguajes plásticos poseen también en alto grado este carácterístico.

Por la percepción auditiva perciben los datos sonoros distribuidos por los mismos en cuatro dimensiones: el timbre o calidad sonora, la altura, la duración y la intensidad o energía. La ambigüedad o multivocidad del mensaje sonoro de la música es la veta principal que le confiere su valor estético fundamental, comparable únicamente en el campo del lenguaje con la poesía, por su impronta peculiar en el caso de la música. Por otra parte, en la música lo importante no es el dato material en sí, en este caso el fenómeno sonoro tal como puede ser emitido por la voz humana o por un determinado instrumento, sino que lo esencial reside en la manera como son intencionados por el hombre. Además, el sonido en música funciona como elemento de un sistema. Por ejemplo, la diferencia existente entre el neumático gregoriano y los notaciones modernas son una mera diferencia de escritura, sin que manifiesta la importancia diferente entre los dos sistemas musicales. En el canto gregoriano lo que cuenta es el movimiento de las sílabas, mientras que en la música actual lo que prevalece es la altura y la plifónica, poniendo más énfasis en el timbre y la intensidad, la duración.

3.3.1.4 Música y percepción auditiva

Fronte a la diversidad del fenómeno musical, cada música adquiere su identidad de la especificidad de su sistema. Lo mismo ocurre con el lenguaje. Reconociendo la pluralidad de sistemas musicales, debemos reconocer la capacidad específica del ser humano para asimilar un gran número de estos sistemas en sus dificultades. Esto no

ocurre con respecto al lenguaje. Esta es una potencialidad del ser humano que ha de tenerse en cuenta al encerrar un proceso educativo en una formación musical.

Desde el punto de vista estrictamente estético, el mensaje de la obra musical no es lo que primordialmente cuenta, sino la percepción que se tiene de ella. Se capta y se juzga de acuerdo al sistema musical que se posee, es decir, del que nos es familiar. Ante la audición de un fragmento musical de otra cultura, la tendencia es que reduzcamos y asimilemos ese sistema al nuestro. Lo cual significa que ante una música que nos es extraña, selectivamente asimilaremos de ella las semejanzas con nuestra propia música. Este factor no es lo esencial, sin embargo.

Se trate de la música que fuere, un oído un poco ejercitado percibirá las diferencias entre los distintos sistemas. Lo que queda por evidenciar es que se reconocerá fácilmente una música de jazz y se la diferenciará de una música clásica, y lo que es importante comprender aquí es que esta diferencia se establece en los términos mismos de la música que se escucha. "El acceso al conocimiento de la música india -o a cualquier otra música distinta de la nuestra- es indiferente a la familiaridad que se tenga de cualquier otra música. No existe ninguna interrelación al respecto." (Lortat-Jacob, 1977, 96). La plasticidad del oído humano y la capacidad para gozar de nuevas estéticas musicales son prácticamente limitadas.

3.3.1.5 Sensibilidad y emoción musical

La universalidad de la música, en cuanto no existe pueblo sin música, es un referente empírico unánimemente demostrado por los etnomusicólogos y los etnolingüistas. Consecuentemente con esta realidad, Lortat-Jacob formula la siguiente hipótesis: si la música es el producto de una actio

vidad específicamente humana, entonces existe una aptitud específicamente humana que justifica su creación, producción y reproducción. (1977, 98)

Se puede discutir sobre la naturaleza de esta aptitud, pero no se puede dudar de su existencia. Esto no significa que todos los seres humanos estén igualmente dotados para la música. De hecho, hay quienes están más dotados que otros para la música, y nos estamos refiriendo a la cantidad de disposiciones innatas que existen en cada uno de nosotros, pero nunca se oída de esta disposición hacia la música. De hecho es muy raro encontrar en los individuos una total ausencia de sensibilidad hacia la música, tan raro como la carencia de disposiciones estéticas que impida distinguir lo bello de lo feo.

"Es musical todo fenómeno sonoro que irrumpe sobre nuestra sensibilidad suscitando una emoción musical". (Lortat-Jacob, 1977, 98) Esta emoción provocada por la música tiene raíces profundas en el ser humano de todos los tiempos y pertenecientes a todas las culturas. En consecuencia, la música solicita una sensibilidad que es universal como el hecho referido anteriormente a la emoción. Arribamos a una conclusión muy valiosa que elude a la dimensión emocional de la música, que impide que la música sea reducida a un signo o un conjunto de signos, que se limiten a una función expresiva, según lo constató B. de Schloezer (1947, 220 y 221).

El carácter emocional está consubstancialmente ligado a la música. La música elude a la motricidad y a la vida vegetativa antes que a la vida mental. Estas afirmaciones deben entenderse como una aproximación a la dilucidación del problema de la naturaleza de la música. No todos los teóricos están de acuerdo en esta dimensión emocional de la música, ni es nuestro objetivo minimizar los componentes racionales de la música. Es esta una situación conflictiva

tiva a nivel de los musicólogos, pero que tiene un valor muy importante para tratar de esclarecer el fenómeno musical. Sin duda, esta interpretación del fenómeno musical es de fundamental importancia.

El poder evocador de la música, como ya lo mencionáramos más arriba, si bien es generador de emociones, debe distinguirse claramente de las emociones específicamente musicales, que tienen una realidad propia.

Esta emoción musical es uniforme.

El carácter emocional de la música occidental se desdibuja y pierde valor ante la cientificidad que le asignan las nuevas teorías musicales. Se puede constatar el fascinamiento que las teorías lingüísticas ejercen sobre los músicos en general, donde la producción musical es verdaderamente tal, más no creación por el sometimiento radical a los métodos y principio de selección y combinación. No sin ciertas dificultades se admite que la música está hecha ante todo para ser escuchada y apreciada y que el oído es un órgano de los sentidos. Esto conduce a ver en la sensibilidad para la música algo más que una aptitud fútil. Si bien existen numerosas dificultades para reconocer científicamente esta aptitud, las críticas proceden generalmente de doctrinas relativistas y funcionalistas, casi siempre estrechas en su campo de apreciación. En todo caso, la música entre nosotros, tiene una función distinta que para otros pueblos pertenecientes a diversas culturas en las cuales la música funcional es la que prevalece: para ayudar el trabajo, para espantar las enfermedades, para establecer relaciones con el más allá, etc. Ahora bien, en este círculo funcional, la música puede ocultar su naturaleza al prestarse a desempeñar diversos papeles. El peligro estriba en que la sociedad puede ir relegando a un segundo plano las cualidades esenciales de la música, hasta tal punto que re

sulten luego irrecuperables. Aquí ubicamos la importancia de acciones cultural-educativas tendientes a superar desequilibrios existentes en la población adulta en actitudes de consumo irracional de obras musicales. Es del todo necesario replantearnos la función socio-cultural de la música en las sociedades actuales, conforme a las tradiciones culturales propias.

3.3.1.6 Función de la música en la transformación social.

Sea cual fuere el grado de evolución que la música haya alcanzado hasta el presente, muy diverso sin duda de acuerdo a las características culturales de los pueblos, podemos afirmar que en la actualidad no se dan las condiciones adecuadas como para que el hombre pueda expresar sus sentimientos a través de la creación y re-creación musical, incluyendo la música instrumental, el canto y la danza.

John Blacking al referirse a sus experiencias en sociedades no industriales de África y al estudio realizado de la música en su contexto cultural, declara su esperanza en que la música y la danza, que son ambas inseparables, podrán desempeñar un papel esencial en la rehabilitación de un mundo en el cual el potencial humano estará total y universalmente realizado. Entonces los hombres volverán a encontrar el uso de sus sentidos que han sido paralizados por los sistemas sociales y culturales estrechos y restrictivos que sirven a los intereses de grupos minoritarios" (1977,55).

Continúa diciendo que está interesado ante todo por la condición de la humanidad en el estado actual de su evolución, y que su interés por la música y la danza ha nacido no solamente del reconocimiento de los papeles que ellas pueden desempeñar en el desarrollo del potencial humano y en la estimulación de los sentidos, sino también de

la convicción que tanto la música como la danza son las formas de un comportamiento susceptible de adaptación tan propia para la especie como el lenguaje (Blacking, 1977, 55).

3.3.2 Orientaciones para la formación musical no profesional de los adultos

3.3.2.1 La música es una conducta del ser humano

Somos conscientes de las dificultades del tema y de nuestras limitaciones personales. Pero una idea clave en materia de formación musical es comprender que la música es un comportamiento, es una conducta y que el lenguaje musical canaliza potencialidades específicas del ser humano que le permiten expresarse y realizarse de una manera específica. Y que la adquisición de este lenguaje es un componente esencial para el desarrollo y plenitud personal que no implica poseer grandes dotes personales. No hay que subestimar la capacidad musical inherente a todo ser humano. Simplemente hay que convertir la mentalidad de los que tradicionalmente se han dedicado a la enseñanza de la música y que quieren someter a todos a un ejercicio profesional. Como si aquel que enseña un idioma pretendiera que todos fueran grandes literatos. Esta tendencia al profesionalismo ha causado estragos en todos aquellos que no han podido sobrellevar ese tipo de aprendizaje, bloqueándolos para expresarse musicalmente al no poder acceder a un dominio técnico impecable. Además, este enfoque de la enseñanza musical está canalizado a la reproducción fiel del patrimonio musical de escuelas determinadas, lo que lo hace estrecho desde el punto de partida.

En sociedades en las cuales la práctica musical a nivel popular casi no existe, nos encontramos con que la musicalidad propia del ser humano en los primeros años de su vida, por falta de estímulos exteriores, termina por atrofiarse. Nos encontramos con la situación particular de

la desvalorización del arte en general y de la música en particular. Parecería que en una civilización de la imagen no queda lugar para el sonido. De hecho, se educa muy poco y mal la percepción auditiva.

La única posibilidad en materia musical para la mayoría de las gentes consiste en un consumo irracional de discos y cassettes conforme a los gustos comerciales del momento.

Estas situaciones opuestas, a saber, la actitud de los profesionales de la música que generalmente viven privilegiando e idealizando otras épocas, que creen en sofisticaciones intelectuales racionalizando a tal extremo la música que solamente un grupo de vanguardia lo puede apreciar, y la actitud de las empresas comerciales de la música que utilizan los medios masivos de comunicación para vender producciones musicales mediocres y por tanto irrelevantes, contribuyen decididamente a configurar la situación actual que podríamos denominar "analfabetismo musical" en los sectores populares.

Las conductas musicales de la población están determinadas por la imposición de modelos musicales opuestos. por los del período clásico de la música o por los modelos estereotipados y masificantes de la corriente mercantilista actual.

Ante semejante situación uno se pregunta ¿qué hacer?. Además, el vértigo de las ciudades actuales, y las preocupaciones por la satisfacción de las necesidades materiales básicas que suman a los habitantes en un pragmatismo a ultranza, parecería no propiciar el hablar de una formación musical, porque no cabe lugar para este tipo de cosas en la sociedad en que vivimos.

Se podría hablar de arte y de música únicamente en las sociedades opulentas, donde todas las necesidades materiales están satisfechas, como si el hombre no hubiera he-

cho música desde los albores mismos de la humanidad, y tal vez antes que desarrollara un lenguaje hablado.

3.3.2.2 Un enfoque metodológico centrado en la creación musical.

Toda formación ha de proponerse fundamentalmente recuperar para la música su canal natural la percepción auditiva.

Para lograr tal meta, la formación musical ha de ser eminentemente práctica, brindando acceso a la totalidad del fenómeno musical, a través de un empleo y manejo instrumental rico y variado, un proceso sucesivo de vivencia, experiencia y conciencia de la musical.

Dos alternativas se presentan para encarar una formación musical: si está orientada hacia la reproducción de la música ya hecha, o hacia la producción musical, lo que supone desarrollar la capacidad creativa del adulto. Nos inclinamos por este segundo enfoque, lo cual supone por parte del adulto un conocimiento del material sonoro, de los problemas del tiempo, a causa de la naturaleza básicamente temporal del material sonoro y por ser ésta la dimensión fundamental del conocimiento musical, así como también las posibilidades de selección y combinación en función de la meta planteada (Saitta, 1978)

Este principio metodológico es realmente ambicioso y su realización nada fácil, pero consideramos que es el más adecuado para lograr una formación musical plena. Al estimular las capacidades creativas, se inscribe en la concepción de la educación permanente con todas sus implicancias ideológicas y metodológicas. Se trata de una formación musical relevante, de calidad, que canaliza la auténtica experiencia creativa del ser humano logrando un conocimiento interrelacionado de los elementos constitutivos de la música.

ca, posibilitando una mayor comprensión de las manifestaciones que hacen al espíritu del hombre.

Este enfoque metodológico es sumamente abierto, es decir, que debe ser adaptado a las necesidades del medio en que se aplique, en su relación dependerá de la creatividad de la persona encargada de desarrollarlo.

Los instrumentos de percusión son las fuentes sonoras seleccionadas para poner en marcha esta metodología, "cuya finalidad es el manejo en forma global, de los problemas musicales" (Saitta, 1978, 5). Entre las numerosas razones que justifican el empleo de los instrumentos de percusión, sin duda la que más de cerca nos concierne es el hecho de posibilitar la libre expresión del adulto, por el relativamente sencillo dominio técnico de este material, que permite una respuesta sonora inmediata, y por el amplio campo que cubren estos instrumentos desde el punto de vista material y en lo que se refiere a los modos de producción del sonido.

"Nuestro punto de partida es poner al educando en contacto con todos los instrumentos que poseamos, previa reducción del campo de los sonidos en general al de los sonidos musicales en particular y por último al de los instrumentos de percusión en especial". (Saitta, 1978, 10)
Todo esto realizado vivencialmente, a través del libre manejo de los instrumentos.

A través de este proceso, se produce y se reconoce todo tipo de asociaciones formales y materiales. Así se llega a conocer las cualidades básicas materiales y temporales del sonido a través de las vivencias de las mismas y el alumno se ha valido de su conciencia para establecer relaciones entre los sonidos que los diferentes instrumentos le proporcionan, ahora por medio de su experiencia podrá codificar estos sonidos, tomando como base sus cualidades

específicas.

Otra característica de la presente metodología se refiere al empleo de la escritura musical analógica, en lugar de la grafía simbólica, técnicamente empleada en música, lo cual facilita el aprendizaje y la práctica musical.

3.3.2.3 La apreciación musical

La apreciación musical que permita un acceso al fenómeno sonoro, a la comprensión de las diferentes partes que lo componen, las repeticiones y las simetrías musicales, las cualidades sonoras, los intervalos más usados, etc. necesariamente tiene que complementar el aprendizaje instrumental.

Es muy común que una determinada música evoque en la mayoría de los casos sentimientos extramusicales o sea que el estímulo musical no provoca emociones musicales sino cualquier otro tipo de emociones ligadas a distintos contextos personales. O simplemente, se escucha música para evadirse de la realidad. La música deviene así un elemento narcotizante. Este tipo de actitudes musicales están al orden del día y provienen de un desconocimiento del fenómeno musical. Pasar de una apreciación musical pasiva a una apreciación activa, es decir, a una comprensión musical de la obra que se está escuchando, es un componente fundamental para una formación musical.

Para profundizar la comprensión musical es necesario conocer la morfología y analizar las distintas frases o fragmentos musicales, así como también conocer las reglas de la armonía musical.

La apreciación musical se realiza sobre los mismos temas improvisados por los que se están iniciando y se hace extensivo al repertorio universal.

Resumiendo, para lograr una integración musical, es

necesario incorporar a la formación musical los siguientes aspectos: educación auditiva, capacitación rítmica, lectura entonada, dictado musical, teoría, improvisación, conocimientos de la historia y de las corrientes estéticas, y de las formas y estilos musicales.

3.3.2.4 Instrumentos musicales

Anteriormente destacamos las ventajas que ofrecen los instrumentos de percusión por su fácil acceso, por la inmediatez de las respuestas sonoras que permiten, que los hace particularmente indicados para una práctica musical espontánea. Cabe destacar que, sin embargo, estos instrumentos son susceptibles de un gran dominio técnico y de una riqueza expresiva muy arcaica. O sea que no hay que subestimar las posibilidades musicales de estos instrumentos.

El criterio para la selección del instrumental variará de acuerdo a las características del lugar donde se realiza la práctica musical. Nos referimos al empleo de los instrumentos que pertenecen a determinadas culturas. Pero también hay que tener en cuenta el grado de dificultad que presentan para su ejecución.

Desde hace bastante tiempo, la flauta dulce es un instrumento musical muy difundido por su riqueza expresiva y por su sencillo manejo. Si bien se difunde este instrumento entre los niños y jóvenes, también se emplea para la formación musical de los adultos. Existen en varios países asociaciones musicales de adultos dedicadas a la ejecución de la flauta dulce.

La práctica coral ofrece posibilidades muy ricas para la formación musical integral, a pesar de las dificultades propias de la educación vocal. Pero si se abandona el criterio perfeccionista en cuanto al dominio técnico de

la voz, y se privilegia el valor fundamental de la expresión, la práctica vocal, es obvio que se debe incorporar esta forma musical a la formación musical de los adultos.

Destacan una vez más que las orientaciones que aquí se establecen tienen un valor indicativo y que en su realización dependen de las características culturales de los pueblos y de las posibilidades personales y grupales de los adultos, así como de la competencia de los animadores y promotores de estas actividades.

3.3.2.5 La rítmica musical

Sin duda, la música ofrece posibilidades de síntesis de las dimensiones humanas intelectuales, imaginativas y psicomotrices que no ofrecen las demás artes. Esta relación armónica la ofrece la rítmica musical. Nos referiremos brevemente al método Dalcroze de rítmica musical.

Esta consideración tiene el valor de ofrecer un panorama completo de la formación musical, por un lado, y por otro, atender el problema del analfabetismo corporal que padecemos en la actualidad. El cuerpo humano es el gran ausente en los sistemas educativos.

A pesar de ser el método Dalcroze muy controvertido a nivel de ciertas escuelas musicales, consideramos oportuno proponerlo brevemente a la consideración de todos.

El método consiste en emplear el paso y la marcha unidos a la música, que es "una fuerza psíquica considerable, una resultante de numerosas funciones anímicas y expresivas que por su poder de excitación y de regulación, puede armonizar todas nuestras funciones vitales". (Las citas están tomadas del artículo de Torres, Mercedes P., 1972, 10)

El objetivo persiguió el autor era que a través de la percepción auditiva, la música llegara hasta el alma en gándola y transformar al cuerpo en un resonador.

La música "debe espiritualizar al cuerpo a fin de que éste se transforme en sonoridad visible. El ritmo espiritualiza lo corporal y encarna lo espiritual; su campo de acción se encuentra en el límite de lo consciente y de lo inconsciente, allí donde las fuerzas creadoras toman forma en el hombre". (Torres, 1972, 11)

La música es empleada como forma y no como fondo, para acompañar movimientos lo que suele suceder muy frecuentemente con otros enfoques más lógicos.

En síntesis, el método Dalcroze se propone desarrollar el sentimiento musical en el organismo entero; crear un sentimiento de orden y equilibrio y desarrollar las facultades imaginativas.

El principio central de Dalcroze es el siguiente: es indispensable mantener el cuerpo atento a las órdenes de las zonas superiores. Consecuentemente, cada vez que el ritmo improvisado por el profesor, plantea un problema que el alumno debe responder y resolver improvisando corporalmente la respuesta, y por último, reducirla a escritura musical en el pentagrama. Como se puede apreciar, este método "se dirige al ser en su totalidad para ponerlo dentro del microcosmos musical, guiándolo así por el camino de la superación trascendente" (Torres, 1972, 12)

La gimnasia rítmica musical está íntimamente relacionada con la moderna psicomotricidad y se convierte en prepedagógica para las demás artes para la plasticidad del movimiento en general.

3.3.3 Cultura, educación permanente y formación musical de los adultos

3.3.3.1 Cultura y educación permanente

"Hay que darle a la palabra cultura su sentido real y vivencial. La cultura no es solamente el derecho igual a

consumir ciertos valores; la cultura es una mentalidad, es la comprensión del contexto social por los individuos y los grupos. Es la toma de conciencia de los valores que existen en ese contexto social, es el conocimiento y la conciencia de sí. Es la posibilidad de comunicarse con el otro, es decir, la posesión de los lenguajes necesarios para esta comunicación. Es la capacidad de expresarse por las actividades creadoras y espontáneas sea cual fuere la parte que cada uno es capaz de tomar y sea cual fuere el nivel alcanzado por esta participación. Es aquello socialmente vivenciado en el sentido cultural de la palabra". ("Prospective de développement culturel", 1973, 7)

Percibir la cultura desde esta perspectiva implica encarar acciones cultural-educativas tendientes a la superación de prácticas consumistas en relación con los bienes culturales y a promover la satisfacción de necesidades humanas objetivas no materiales de participación, reflexión, creación, re-creación y goce racional y emocional equilibrado de todos los bienes culturales disponibles.

Si la cultura y el desarrollo cultural apuntan a la satisfacción de las necesidades antes mencionadas, trataríamos de considerar entonces cómo a través de la música se pueden atender dichas necesidades y qué papel le correspondría a la educación de adultos concebida en el contexto de la educación permanente en esta empresa.

3.3.3.2 Necesidades humanas no materiales

Puede considerarse que el conjunto de las necesidades humanas constituyen un sistema, de manera tal que la satisfacción de una necesidad influye en un determinado sentido sobre las restantes.

Por otra parte, existen numerosas prácticas culturales que permiten detectar los satisfactores de las necesidades de una determinada población.

En el plano cultural, el estudio centrado sobre el siguiente problema: "en qué medida las prácticas culturales de individuos y grupos facilitan o inhiben la satisfacción de las necesidades objetivas de participación, reflexión, creación y re-creación nos permite efectuar un diagnóstico socio-cultural.

Este enfoque ha sido presentado en el "II Encuentro Latinoamericano sobre investigación y necesidades humanas", celebrado entre el 26 y el 28 de junio de 1978 en Montevideo, Uruguay, auspiciado por UNESCO/CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana) por un grupo de investigadores argentinos. (Sirvent, 1978a)

Nos interesa en este apartado ofrecer los resultados de dicho trabajo.

El análisis de las prácticas culturales se efectúa sobre "un eje que categoriza las prácticas en un continuo según el predominio de una relación consumista o productivo-creativa" (Sirvent, 197 , 3). El estilo de relación consumista se define por el grado de pasividad del individuo, y el estilo creativo por una acción de transformación de la realidad a través de la realización, la expresión o la invención. En otras palabras, estos estilos se caracterizan por el grado de participación en el proceso de comunicación. Consecuentemente, se consideran prácticas consumistas las que dependen de un emisor u organizador exterior, y las productivo-creativas las prácticas en las cuales no hay una marcada diferenciación entre emisor y receptor. Entre estas prácticas opuestas se determina un punto intermedio.

Sobre una población total de 496 personas, existen datos preferidos a la realización de actividades de consumo y a la frecuencia de su realización, referidas a la música que me interesa particularmente mencionar el 94.96% (474) realizan actividades de audición musical y con una frecuencia alta, el 76% (375) (p. 8).

Para el análisis de las satisfacciones buscadas en estas actividades, se agruparon en dos categorías los significados expresados por la población

1. Satisfacciones asociadas con la búsqueda de elementos para el enfrentamiento con la realidad, que incluyen la búsqueda de aprendizaje, de información, o de contacto con problemas reales de la vida cotidiana.

2. Satisfacciones asociadas con la búsqueda de evasión de la realidad cotidiana, que se manifiestan en la búsqueda de escape, de emociones inmediatas, de diversión o de compañía.

Las actividades con la connotación de una búsqueda de evasión son las más difundidas y las más frecuentemente realizadas. Por otra parte, las actividades relacionadas con la búsqueda de reflexión y participación, están concentradas en satisfactores muy escasamente utilizados por la población. Esta situación indica la existencia de necesidades subjetivas de reflexión, creación y participación. Esta situación se agrava por la falta de estímulo externo y de motivación interna. Aquí se advierten los desequilibrios sociales relacionados con la satisfacción de las necesidades.

Por otra parte, se pone de manifiesto que la necesidad de evasión aumenta a medida que se descende en la escala económico-social y en la escala a nivel educacional.

En la elección de satisfactores además de la correspondencia con un sistema de necesidades intervienen también las representaciones sociales que se tienen.

"Se entiende por representación el núcleo de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparan en relación consigo mismos, con los objetos y el mundo" (Sirvent, 1978, 21)
La importancia de esta noción radica en que hace referencia

cia a una visión socialmente compartida.

Las representaciones sociales de la cultura se concretan en dos tipos: la mayoría la relaciona con lo académico, y una minoría con la experiencia vivida. La representación académica de la cultura está asociada con la escuela y el libro. Es más objeto de asimilación que de creación. Además, se hace hincapié en las condiciones innatas para acceder a ella. La representación "vivida" de la cultura se relaciona con el compromiso social y con la relación interpersonal solidaria o afectiva. Es aquí donde aparece la noción de cultura como actitud creadora, donde toda experiencia vivida implica un aprendizaje cultural.

Un fenómeno que hay que destacar es que a través de los comentarios recogidos en las encuestas, se trasuntan una desvalorización de las prácticas culturales del grupo de pertenencia. Precisamente, la representación académica de la cultura "es inhibitoria de la toma de conciencia de las propias prácticas como culturales así como su valorización como expresiones creadoras del propio grupo social" (Sirvent, 1978, 28). Asimismo existe una disociación entre las expectativas de la gente acerca de las actividades que debe reunir una institución cultural con respecto a las prácticas culturales diarias de la población en su tiempo libre.

"La representación académica de la cultura, en la medida en que concibe la creación como actividad reservada a talentos naturales o a minorías seleccionadas, inhibe la toma de conciencia de las propias capacidades para el manejo y transformación de la realidad circundante". (Sirvent, 1978, 30)

Si bien se imagina a una institución cultural como diferencia de la oferta comercial por sus contenidos centrados en aspectos académicos, la actitud de consumo permanece. Además de la desvalorización de las prácticas cultura-

les propias, se manifiesta la actitud de "automarginación" de cualquier actividad organizada como cultural.

Por último, esta representación de la cultura "puede llegar a constituir un factor inhibitor del reconocimiento y satisfacción de las necesidades de participación en la creación, reflexión acerca de sí, los otros y los procesos del mundo circundante, y de re-creación de las obras de los otros". (Sirvent, 1978, 35)

3.3.3.3 Necesidades culturales de la comunidad

Sobre las "necesidades culturales" de la comunidad, resulta interesante la concepción que sostiene Stephen Men-nell (en "Education et Culture", 1976, Politique et développement culturels. Université d'Exeter)

El autor sostiene que las necesidades culturales no existen en cuanto tales y que no se las descubrirá por medio de cuestionarios. La razón de esta manera de pensar es tria en que los individuos no tienen necesidades culturales innatas, preexistentes a su educación y a su experiencia de la sociedad.

"Sus exigencias culturales están dialécticamente ligadas a las posibilidades culturales que le son ofrecidas". Es decir que los gustos personales en un momento dado están en gran parte determinados por su experiencia pasada y presente.

Las aspiraciones culturales de una comunidad local están fuertemente influenciadas por las posibilidades y equipamientos culturales subvencionados no solamente por los poderes públicos, sino también por las empresas comerciales, las asociaciones voluntarias y los medios de comunicación masiva.

Consecuentemente, no existe gran interés en detectar por una encuesta la demanda "latente" o las "necesidades"

de actividades culturales cuando la población no tiene una experiencia previa. Grafica con un ejemplo su posición, afirmando que antes de la segunda guerra mundial no se hubiese descubierto nada de útil por medio de encuestas en cuanto a la popularidad y el impacto potencial de la televisión.

Este enfoque aporta un criterio importante para comprender la necesidad de un esfuerzo integrado y solidario en materia de la identificación cultural de un pueblo y del sentido que ha de tener su desarrollo cultural. En otras palabras, se refiere a la exigencia fundamental de respeto hacia las culturas y subculturas, lo que implica un conocimiento profundo de sus peculiaridades tradicionales, y de hacia dónde ha de canalizarse y cómo ha de entenderse el cambio cultural deseado por todos.

La humanización de la sociedad, es decir, la realización progresiva de una verdadera comunidad fraterna es lo que en última instancia hace comprender el desarrollo cultural, y la aspiración hacia la calidad y dignidad de la vida.

La creatividad y la participación pueden aportar aún más estimulando la vida cultural aún en los aspectos más modestos: la realización progresiva de una comunidad fraterna.

Es notable esta tendencia a focalizar en la Municipalidad toda la importancia y el punto de arranque de la actividad cultural entendida como "el arte de vivir en sociedad": esta es sin duda la quintesencia del desarrollo cultural, que engloba todas las necesidades humanas materiales y no materiales, como un resurgimiento del espíritu.

El centro rural o urbano debe llegar a ser el foco en el cual la municipalidad, los animadores, la población, las asociaciones voluntarias y todos los grupos pongan en común las ideas, juntos elaboren los programas y los lle-

ven a cabo. Las realizaciones darán testimonio del grado de su cultura, de su manera de vivir.

"¿No es, en efecto, la cultura, la existencia que puede desarrollarse en todas sus riquezas, puesto que ha hecho retornar a las dimensiones humanas? Después de tantos siglos en los cuales se ha fallado tanto en el arte de vivir en sociedad, ¿es verdaderamente un retorno? O una llegada... una llegada al umbral del mejor ser?" (Education et Culture, 1976, 2)

Incluso, a nivel de las políticas culturales, es la Comuna o la Municipalidad más que el Estado o la Región quien debe ser el centro natural de las decisiones en materia de políticas culturales, cuyo objetivo ha de ser atender a las masas populares.

3.3.3.4 El gusto y la formación musical

Se podría decir que el gusto es una suerte de refinamiento, de gracia, de encanto, que acompaña o no a la obra de los artistas de talento. Es una especie de añadido, de subproducto del talento, fuente originante, creadora y productora de la obra de arte.

El gusto es un subproducto social, que se adquiere a través de un proceso de condicionamiento o endoculturación íntimamente ligado al proceso de socialización del ser humano. En consecuencia, el gusto es algo relativo a una sociedad o a un grupo y responde a características culturales específicas.

Implica una forma de sentir, de percibir la belleza, de apreciarla, entre personas que tienen un código en común, el cual se logra a través de un proceso educativo que responde a una determinada cultura o ambiente cultural.

Lo que nos interesa destacar es principalmente que el gusto es una elaboración social, que es una forma exte-

rior que se adquiere a través de un proceso de socialización pero que de ninguna manera forma parte de la estructura del comportamiento, sino que es más bien una especie de agregado, epocal y transitorio, sujeto a una dinámica de rápida transformación. Tener gusto no es sinónimo de talento, sino más bien síntoma de pertenecer a un determinado ambiente, y a una determinada época.

La superficialidad del gusto como elemento de sofisticación, goza de innumerables adeptos actualmente. Puede vincularse con la moda. En la medida que "compro" el gusto, o admito que se me imponga desde afuera, estamos ante una actitud inauténtica. En sí, el gusto es ambiguo, es decir que por su carácter insencional, puede ser adquirido superficialmente para aprender cierta pertenencia con una clase social que otorga status, y lo que es peor, puede ser condicionado totalmente de acuerdo a la cantidad de estímulos que se reciben.

Aquí abordamos un punto específico referido a la música y los gustos populares en relación con el papel determinante que juegan los medios de comunicación masiva y el consumo irreflexivo que la población hace de la música. La masificación del gusto provocada por la continua difusión de obras musicales elaboradas en vistas a su comercialización, que invade la vida cotidiana, conforman una situación crítica en materia de formación musical. Puesto que no se trata de reemplazar un gusto por otro, sino de acceder libremente a una conducta musical auténtica, el papel condicionante y alienante que ejerce especialmente la radio, y en general todos los medios de comunicación y los de reproducción electrónica del sonido, configuran una variable interviniente de efectos negativos y distorsionantes muy difíciles de controlar.

Con esto no queremos negar la importancia que el

gusto tiene, en la medida en que hace la percepción de la realidad. Como es de fácil manipulación, según la intencionalidad del que la ejerce puede facilitar o inhibir la realización de conductas artísticas auténticas.

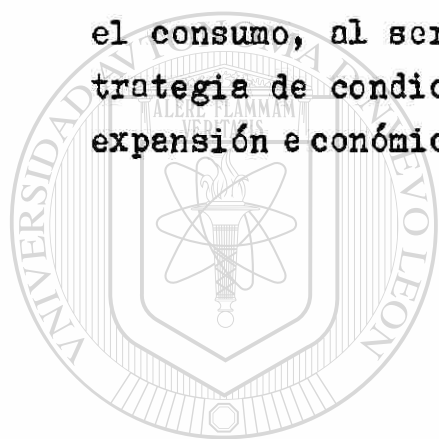
El gusto es ante todo el producto de una transformación interior, de una conversión de la mentalidad, que se manifiesta luego a través de acciones creativas o de actitudes externas.

La total arbitrariedad dominante en materia de gustos con marcado criterio comercial, constituye un desafío para la sociedad y para la educación principalmente, debido a que no se puede permanecer indiferente ante esta situación.

Bastenos con señalar que la imbecilidad de determinados gustos está asociado a un problema de falta de identidad cultural personal y grupal. Esta falta de identidad cultural se manifiesta principalmente en las grandes ciudades, resultado de la aglomeración, del bajo nivel de vida y de la cantidad y calidad de estímulos a las que se está expuesto. Es necesario introducir una base racional y objetiva tendiente a equilibrar la distribución de satisfactores. Este problema se resolverá en la medida en que personal competente y especializado funcionando en equipos multidisciplinarios, entre los cuales los docentes están llamados a cumplir un papel fundamental, desterrar los criterios meramente comerciales, superen la fase de dilettantismo y de improvisación que caracteriza a las programaciones difundidas a través de los medios masivos de comunicación, deteniendo una "cultura de masas" que se perfila como una yuxtaposición de elementos generalmente de baja calidad y que no tienen mayor relación con el contexto socio-cultural, y dirigidos hacia el consumo irracional.

Si bien en otros casos el gusto era ejercido por

los artistas, y a su vez el artista era tal en función del reconocimiento del grupo d pertenencia, es decir, en momentos en que el arte tenía una función social y su producción era eminentemente social. Esta situación ha cambiado notablemente, puesto que al menos en Occidente, la creación artística devino una actividad individual una investigación privada, con el consecuente deterioro de la vocación artística del pueblo. Todo esto ha c ntribuido a una situación conflictiva muy grande, s bre todo debido a la comercialización del arte, es decir, del arte hecho para la venta y el consumo, al servicio de lo cual se implanta t da una estrategia de condicionamiento precisamente en vistas de una expansión e conómica



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPITULO 4

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACION

4.1 Definición del universo

El universo de la presente investigación está formado por informantes-clave representantes del ámbito de especialistas en educación, educación permanente, educación de adultos, investigaciones socioculturales, actividades de animación cultural, músicos intérpretes, músicos compositores musicólogos, docentes dedicados a la educación musical, críticos musicales, periodistas musicales y demás temas culturales en general, autoridades a cargo de establecimientos musicales y culturales y educativos, así como instituciones como la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA); el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), el Centro Multinacional de educación de adultos (CEMUL); Instituto de Filosofía de la Universidad del Salvador; el Centro de Investigaciones Educativas (CIE); Dirección General de Escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, el Instituto Vocacional de Arte, dependiente de esta Dirección, el Colligium Musicum de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad Católica Argentina, el Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico Pedro López Buchardo; Buenos Aires, Argentina, el Conservatorio Municipal de Música Manuel de Falla, de la Ciudad de Buenos Aires, el Conservatorio Provincial de Música de la Provincia de Buenos Aires Juan José Castro; la Escuela Rítmica Dalcroze.

4.1.1 En el ámbito educativo

En el orden educativo, la visita a los centros CIE y CICE, de destacada actuación en el ámbito educativo argentino

no e internacional, han significado de fundamental importancia para la realización de esta investigación, así como también el Centro Multinacional (CEMUL) de Argentina.

El criterio para seleccionar a instituciones y personalidades que se ha seguido fue el de escoger a las personas e instituciones de interés a la investigación educativa interdisciplinaria orientadas a la psicología educativa y a la investigación socio-cultural, como a la investigación en educación de adultos.

4.1.2 En el ámbito musical

Dentro del espectro de instituciones consideradas relevantes a los efectos de la presente investigación, se dio prioridad a las instituciones dedicadas a la formación musical que tienen programas no-profesionales para adultos, como es el caso del Collegium Musicum de Buenos Aires y el Instituto Vocacional de Arte dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, así como el Departamento de Educación Permanente, dependiente de la citada Dirección Municipal. También se incluyó a la Escuela de Rítmica Dalcrze, por tener la característica de no estar orientada exclusivamente a la formación de músicos profesionales, sin que reciba una amplia clientela adulta, compuesta por estudiantes de arte dramático, de la escuela nacional de danzas, por mimos, por artistas plásticos y público de toda extracción profesional en general.

Respecto a las personas e instituciones dedicadas a la música, el criterio de selección se orientó a aquellos que atienden programas de educación musical para adultos, y a profesionales de vasta experiencia en la educación de adultos. Eventualmente nos hemos dirigido a las instituciones consagradas a la formación musical profesional.

4.2 Técnicas utilizadas en la investigación

De acuerdo con la naturaleza exploratoria y analítico-cualitativa de nuestra investigación, no correspondía encerrarla a nivel de un diagnóstico situacional a partir del cual predecir en vistas a una situación ideal, sino partir del "deber ser".

Estamos de acuerdo con Stephen McNell, quien sostiene que las necesidades culturales no son innatas al individuo, y que por lo tanto están determinadas en gran parte por las posibilidades reales que la comunidad ofrece en materia cultural. Esto justificaría el poco interés en desarrollar una encuesta.

Es por ello que la información más relevante, en este caso, es obtenida a través de entrevistas abiertas con informantes-clave, por un lado y a través de la observación de experiencias significativas en lo que a educación musical entre adultos se está realizando, completándose con la investigación documental.

4.2.1 Entrevistas abiertas a informantes-clave

Resulta así que a través de las entrevistas con los informantes-clave se obtienen pistas acerca de la situación actual, del estado de desarrollo teórico-práctico del tema investigado y las indicaciones y fuentes documentales que posibiliten un panorama actual significativo y completo.

Se consideró relevante entrevistar a personas directamente relacionadas con instituciones dedicadas a la educación de adultos, con centros de investigaciones sobre educación de adultos, educación permanente, desarrollo educativo y desarrollo cultural, y con las instituciones que administran programas de educación musical con adultos, así como con los centros de documentación e información.

De la totalidad de instituciones y personas se seleccionó

naron aquellas que por su actuación y prestigio ocupan un lugar de privilegio dentro de la Capital Federal y de la zona del Gran Buenos Aires, Argentina. Esta selección estuvo relacionada en primer término por el grado de vinculación personal del autor con dichas personalidades e instituciones, y de las resultantes de los primeros contactos con las mismas.

Una vez ubicadas las instituciones y las personas, se creyó conveniente enviarles una carta informándoles acerca de la naturaleza de la investigación, de la situación institucional de la misma, y con los datos curriculares más significativos correspondientes al autor. Una vez confirmada la entrevista, generalmente a través del envío de la respuesta por correspondencia, y otras a través de una llamada telefónica, se estableció la fecha y la hora conveniente para su realización.

La ventaja del envío de la carta informativa estribó en que la persona entrevistada ya poseía una información básica acerca de la naturaleza de la entrevista.

Previamente a la entrevista, se elaboró un cuestionario básico ajustado a la función específica del informante, preguntas que se formularon oralmente durante la entrevista, no siguiéndose el orden preestablecido, y formulándose nuevos cuestionamientos conforme a la evolución de la conversación.

El ambiente en el que se desarrolló la entrevista fue totalmente informal. No se utilizó la grabación de la misma, de común acuerdo con los entrevistados. Se procedió a tomar nota de los datos más característicos. Después de cada entrevista, inmediatamente después, se procedió a un análisis detallado y a un comentario estricto y prescrito del contenido de la misma. En la mayoría de los casos, se reiteró la entrevista con un intervalo de tiempo oscilato-

torio entre los 15 o 30 días, para una reformulación y ajuste de la misma. Dichas entrevistas se realizaron en forma similar a la anteriormente descrita, volcándose en fichas el contenido de las mismas.

4.2.2 Observación de clases

La observación de clases se limitó a la asistencia a encuentros de formación musical en instituciones privadas dedicadas específicamente a la música (Collegium Musicum) y a los encuentros de formación musical integrados a la formación teatral y plástica, en el Instituto Vocacional de arte de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel destinado a jóvenes y adultos, así mismo, se presenciaron clases en la Escuela de Rítmica Calcr ze, entre distintos grupos de adultos.

Resultó prácticamente imposible asistir a clases de expresión artística musical en centros y escuelas de adultos, pues se podría afirmar que no existe ese tipo de formación en la práctica, aunque a nivel de planificación curricular se haga mención bajo la denominación de expresión estética, que suele limitarse en el musical al aprendizaje de alguna canción patriótica. En la práctica de la educación de adultos no existe, como componente básico, la formación musical, y eventualmente, se limita a breves audiciones musicales que no responden a una formación propiamente musical. Conforme a la estructura y orientación de los programas existentes, la formación artística en general y específicamente la musical es un componente secundario del cual se prescinde habitualmente, de lo cual se infiere que existe una total desvalorización del arte musical.

Por otra parte salvo contadas excepciones, el personal no está capacitado como para asumir este tipo de formación.

Estas acciones educativas tendientes a la formación mu

sical se inscriben en el orden de la educación no-formal, debido a que no presentan un alto grado de formalización política, jurídica y administrativa, aunque contienen determinado grado de formalización pedagógica tales como planes y programas, materias o actividades, métodos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos, normas de evaluación, acreditación y control de asistencia. Normalmente se desarrollan en agencias educativas extracurriculares. Su clientela es, principalmente adulta o de edad post-escolar, aunque en el caso del Instituto Vocacional de Arte, existen programas para niños de edad escolar, lo mismo que en el Collegium Musicum, organizados como modalidades separadas.

Se observaron reuniones de formación musical destinadas a jóvenes y adultos principalmente, incluyendo un seminario para profesores de música dedicado a la formación musical no profesional en vistas a la producción y creación musical. Así mismo, se tuvo oportunidad de presenciar varios encuentros destinados a los niños.

Las observaciones se hicieron en forma casual, es decir sin previo aviso. Fuimos invitados a participar de las mismas con gran cordialidad, lo cual hizo innecesario el previo aviso con días de anticipación. En todos los casos, se asistió de preferencia a las clases orientadas a la creación musical, aunque también se asistió a clases más tradicionales, siendo muy provechosa la comparación de ambos enfoques.

Se elaboró una guía de observación muy poco estructurada, dando así cabida al diálogo y a la participación espontánea por parte de profesores y público en general participante de la reunión de formación musical, así como por parte del observador.

En materia de formación musical informal, la tendencia cada vez más generalizada en las poblaciones urbanas es la

exposición a la radio y a la televisión y a la reproducción musical a través de cintas grabadas y discos, con preponderancia de los citados en primer lugar y eventualmente a los conciertos y recitales musicales.

La actitud que prevalece es la de consumo indiscriminado de música, donde con frecuencia se busca la satisfacción de necesidades de evasión, de efecto narcotizante. Así mismo, la música comunmente es usada como fondo, como compañía mientras se realizan otras actividades manuales, de lectura o de discusión.

En el trabajo sobre necesidades humanas no materiales (Sirvent, 1978, 6 y 8 en el que se analizan el total de las prácticas culturales libres de la población, se observa el predominio de prácticas consumistas (44.10%). Las prácticas consumistas son las que revelan actitudes de recibir como espectadores, sin modificar los objetos o bienes a los que se está expuesto. El consumo está concentrado en ciertas actividades, ocupando el primer lugar la música (94.96%) tanto desde la perspectiva de su difusión como de la frecuencia con que son realizadas. Así mismo, se detecta que el tipo de satisfacción buscada a través de la audición de música, en un 76.43% es de evasión o distracción o emoción, que corresponden a las satisfacciones buscadas en el tipo de música más escuchada por cada sujeto.

La asistencia a conciertos, recitales, etc. se caracterizan por la presencia de un público determinado que consume ese tipo de música refinada, más que nada como prestigio social.

Por otra parte, es cierto que algunos pueblos conservan, en la medida en que tienen una identidad cultural definida y arraigada, el uso de la música y su expresión colectiva, pero esta tendencia está expuesta a los condicionamientos de la música difundida a través de la radio principalmente, con un notable deterioro en cuanto a la calidad de la eje-

cución. En el mejor de los casos, se limita a la re-creación de expresiones más o menos folklóricas o populares. El arte-espectáculo, ejercido por agrupaciones profesionales reemplaza progresivamente al arte-vivencia de la población en materia musical.

En el ambiente familiar, en la medida en que se ascende en la escala sociocultural encontramos manifestaciones o expresiones informales musicales, pero como síntoma de status o de condicionamiento a los gustos impuestos en ese momento.

No se niega ni se discute la existencia de una conducta musical en la población. Lo que sí se advierte es un uso distorsionado de la música y una ausencia de creatividad musical, directamente relacionado este fenómeno con el de la desvalorización de las expresiones musicales auténticamente populares, es decir, íntimamente relacionada con el contexto sociocultural de una población, contrastariamente al criterio generalizado que interpreta que la música comercial es sinónimo de música popular.

Este tipo de educación informal, por sus características particulares, es probable que permita un mayor apertura a la cultura de los sectores populares y al desarrollo cultural en materia musical de los mismos en la medida en que se implementen acciones cultural-educativas en vistas a la valorización de las expresiones musicales populares y de su evolución creadora.

4.2.3 Investigación documental

En cuanto a la investigación documental bastenos decir que ha ocupado un lugar preponderante dentro de la presente investigación puesto que ha precedido, acompañado y prosiguido su desarrollo.

A tal efecto, nos hemos beneficiado con la aportación del Centro de Documentación Internacional, biblioteca depo

sitaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, que cuenta, entre otras, con los documentos de UNESCO y OEA.

4.3 Objetivos de la investigación

Indicaremos brevemente los objetivos que se persiguieron a través del empleo de las técnicas utilizadas:

4.3.1 Objetivo de las entrevistas

Con respecto a los entrevistados, lograr en breve tiempo un panorama exhaustivo de la situación actual de la problemática referida a la educación de adultos, a la educación permanente, a la cultura y en especial en lo referente a la música.

4.3.2 Objetivo de las observaciones

Referente a las observaciones de reuniones de formación musical, percibir su dinámica y funcionamiento, así como también comprobar los resultados de un proceso centrado en la creación musical, sus requerimientos y sus resultados.

4.3.3 Objetivos de la investigación documental

4.3.3.1 Explorar las tendencias actuales en materia de educación de adultos y educación permanente.

4.3.3.2 Explorar los lineamientos básicos de la cultura contemporánea en relación con el desarrollo cultural.

4.3.3.3 Explorar la inserción de la música como expresión de la cultura y satisfacción de las necesidades humanas materiales de creación, re-creación, participación, reflexión y goce racional y estético

CAPITULO 5

ANALISIS DE LA INVESTIGACION

5.1 El por qué de las técnicas utilizadas

La elección de las técnicas guardan una relación directa con características del método de la investigación, y a su vez el método depende de la naturaleza del problema o del fenómeno investigado que se pretenda explicar.

La presente investigación está dirigida a buscar una primera interpretación acerca de las relaciones que la educación de adultos debería tener con el desarrollo cultural y la educación permanente, conforme se desprende de las orientaciones dadas a través de las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos, especialmente las celebradas en la década actual.

A su vez, estas relaciones de la educación de adultos obedecen a la función social de la educación. En consecuencia, existen referentes teóricos que guardan una relación directa con la problemática de la educación de adultos, tales como la concepción del nuevo orden económico internacional, las políticas culturales y la concepción de la educación permanente.

La "cultura" emerge así de este contexto como medio y fin del desarrollo global de los pueblos, y el desarrollo cultural se orienta hacia la calidad de la vida individual y grupal. Todas estas nociones se prestan a numerosas confusiones a nivel de interpretación y provocan serias dificultades a nivel operativo, puesto que son ambiguas y no siempre susceptibles de ser aplicadas a un referente empírico específico, como ser a los programas existentes en educación de adultos.

Consecuentemente, se decidió encarar la investigación

a nivel analítico-curritativo, explorando las nuevas dimensiones y el ensanche del campo operativo de la educación de adultos, en vistas al análisis y a la interpretación de la prospectiva de la educación de adultos.

5.1.1 La entrevista abierta con informantes clave.

Esta técnica resulta ser la más adecuada para lograr información en breve tiempo, sobre el estado actual de la concepción y praxis de la educación de adultos, la educación permanente, las acciones culturales y la formación musical profesional y extensiva a través de las instituciones especializadas y de personas vastamente experimentadas en los respectivos campos señalados.

Al mismo tiempo, esta información permite ubicar y reconocer las fuentes directas en relación con los propósitos de la investigación, y son un valiosísimo aporte en cuanto brindan una vasta gama de entradas al tema estudiado.

5.1.2 La observación

La observación de clases destinadas a la formación musical, tal como la desarrollan agencias de educación extraescolar orientadas hacia la creación y recreación musical y articuladas con la realidad sociocultural se prefirió por ser el lugar y la ocasión más propicia para ponderar los efectos positivos o negativos resultante de tal práctica. Los resultados altamente positivos observados comprueban la excelencia de una formación musical que posibilita la expresión musical espontánea a través de los instrumentos de percusión y de una familia de instrumentos como la flauta dulce, la armónica y la melódica, como otra serie de instrumentos de dificultades técnicas mínimas y de uso no convencional en la enseñanza musical, como vibráfonos, tambores, panderetes, etc. Venciendo la dificultad técnica de

instrumentos altamente sofisticados, como el violín, el piano, etc., a través de la incorporación de esos instrumentos de fácil ejecución, se permite una expresión creativa muy rica musicalmente y que posibilita la improvisación en grupos musicales, con la riqueza a nivel de comunicación y de integración grupal.

Recordemos que la música es fundamentalmente instrumental, y que esta práctica a nivel popular está en vías de extinción. El camino a seguir en la formación musical es superar la música espectáculo hacia la vivencia, experiencia y conciencia del fenómeno musical a través de la práctica instrumental, coral y la danza.

5.1.3 Análisis curricular

Un análisis de los currículos vigentes en la educación formal en sus distintos niveles y modalidades, incluyendo especialmente los destinados a la educación de adultos a nivel primario y secundario, con orientación comercial, evidencia la situación de postergación que adquiere la formación artística en general, y la musical en particular, debido a su orientación intelectualista, en unos casos, y en otros a su definida orientación pragmática. La desvalorización de la expresión artística resulta así muy clara, y lo poco que se hace en cuanto a la formación musical, por los contenidos y por los métodos, provoca el rechazo en los estudiantes. A este respecto, llama la atención lo señalado por J. Dumazedier. "res materias únicamente suscitan más rechazos que aceptaciones el latín, la música y la educación cívica. Este sorprendente rechazo plantea el problema de la pedagogía de la enseñanza musical, debido al interés apasionado que los jóvenes ponen por otro lado en un ambiente musical" (Dumazedier, 1976, 78)

A nivel de la educación n formal, por lo general exist n numerosos conservatori s y academi s particulares dedicades a la enseanza de la música, así como numerosa cantid ad de personas qu e ejercen en sus d micilios este tipo de instrucción.

Comunmente, esta actividad n formal ejercida por agenci as extraescolares dedicadas a la enseanza de la música, ofrecen en la mayoría de l s casos programas muy formales y una calidad en su ferta muy variable y con una orientación hacia la reproducción musical, muy poco atrayente. No existe coordinación interna n est s programas, razón por la cual la calidad de la f rmación impartida es muy cuestionable, desactualizad a y desarticulada del context o sociocultural.

A nivel informal, se advierte un resurgimient o de la práctica musical con especial orientación hacia la canción folklórica y ciudadan a en el ambiente familiar

5.1.4 La investigación documental

La investigación documental bibliográfica resultó básic a para la comprensión d e la problemática global que es el objeto de nuestra investigación.

El trabajo exploratorio en la búsqueda de las fuentes de información resultó arduo y lento, debido a la poca divulgación de estos temas. El contar en Buenos Aires con el Centro de Documentación Internacional ha sido de fundamental importancia para la realización de la presente investigación, específicamente en relación a las fuentes bibliográficas procedentes de la UNESCO y de OEA, sobre educación de adultos, educación permanente, "cultura", arte y música en particular. (cf. pp. 2-3)

5.2 Análisis e interpretación de los datos

Presentemos a continuación algunos de los rasgos más significativos relacionados con la cultura, la educación permanente, la música y la educación de adultos, tal como son caracterizados por los distintos autores citados hasta el presente. Esta confrontación nos permitirá obtener mayor precisión antes de concluir.

5.2.1 Caracterizaciones de la cultura

- "Dimensión cultural del desarrollo". (UNESCO, 1976)

- "La función de la cultura es medio y fin del desarrollo global". (C. de Tokio)

- Desarrollo cultural

• "La función del desarrollo cultural. es la dimensión y la finalidad del proceso general de desarrollo de la sociedad como meta que hace a la calidad de la vida". (Harvey).

• "El desarrollo cultural está ligado a la escritura, modos y condiciones de vida de toda sociedad y a los comportamientos y formas de expresión y participación de individuos y grupos en el seno social". (Harvey)

• "Es un cambio o modificación de la estructura simbólica que es juzgado positivo por un sujeto social según ciertos criterios del desarrollo de la economía, de la sociedad o de la personalidad". (Dumazedier)

• "calidad y dignidad de vida"

• "humanización de la vida"

• "satisfacción de las necesidades objetivas humanas no-materiales de participación, reflexión, creación y recreación, goce racional y estético y consumo reflexivo".

• "expansión personal".

• "desarrollo de los valores espirituales: paz,

comprensión y cooperación internacional".

. "Valorización de las actividades no utilitarias".

. "Desarrollo integral de la personalidad en el marco de los cambios de las estructuras socio-económicas".

. "Educación para el pleno desenvolvimiento cultural, a través de la educación artística .

. "...método de popularización de la cultura que permita la plena participación creadora de las masas y su pleno desenvolvimiento cultural".

. "Superación cualitativa de la existencia".

. "Culturización del desarrollo".

. "Acceso a una sociedad del tiempo libre".

. "Democracia cultural".

. "El desarrollo de la cultura para el fortalecimiento de la identidad nacional".

. "Una visión global de una sociedad si no es ideal al menos profundamente humana es lo que en última instancia hace entrever el desarrollo cultural".

. "La cultura es un aspecto del proceso de transformación social".

. "La educación artística es parte del desarrollo cultural".

. "Hay que darle a la cultura su sentido real y vivencial".

. "La cultura no es solamente el derecho igual a consumir ciertos valores".

. "La cultura es una mentalidad, es la comprensión del contexto social por los individuos y los grupos".

. "Es la toma de conciencia de los valores que existen en ese contexto social".

. "Es el conocimiento y la conciencia de sí mismo".

. "Es la posibilidad de comunicarse con el otro, es decir, la posesión de los lenguajes necesarios para esta comunicación.

. "Es la capacidad de expresarse a través de las actividades creadoras y espontáneas, sea cual fuere la parte que cada uno es capaz de tomar y sea cual fuere el nivel alcanzado a través de esta participación".

. "Es lo social vivido en el sentido cultural del término".

. "Es la parte del ambiente hecha por el hombre".

. "...algo en que el hombre puede instalarse para vivir".

. "...es una relación simbólica entre el individuo y el mundo".

. "...es una abstracción destinada a descubrir todas las formas de pensamiento y de interacción "los sistemas organizados de símbolos significativos" que persisten a través del tiempo en las comunidades".

. "La cultura es un sistema dinámico de valores, formado por elementos adquiridos; con comportamientos, convenciones, creencias y reglas que permiten a los miembros de un grupo tener relaciones entre sí y con el mundo, comunicarse y desarrollar las capacidades de creación que existen potencialmente en ellos".

. "Acción cultural: completa la acción educativa y el aporte científico para darles una finalidad; hace posible que el desarrollo esté al servicio del espíritu, la po

blación debe acceder a la "vida cultural" y participar activamente en ella. Los poderes públicos deben estimular el derecho a la cultura de los individuos'.

. "Participación creadora del adulto en la vida cultural de su comunidad'.

. "condiciones económicas y sociales que posibilite la vida cultural!

. "Condiciones materiales necesarias para el desarrollo cultural".

. "El desarrollo cultural debe alcanzar y acompañar al progreso técnico y científico".

. que el desarrollo cultural se inserte en las políticas generales de desarrollo.

. "Todo dialécticamente vinculado, la ciencia es parte de la cultura, homologación equitativa de todos los elementos de la cultura".

. "La cultura puede conducir a los pueblos a la fraternidad y a la reconciliación".

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

5.2.2 Caracterizaciones de la educación permanente

. "Principios de continuidad y coherencia"

. "Orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, con toda 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 sucesivas".

. "Cuando hablamos de educación permanente, lo que tenemos constantemente en la mente es la unidad y la globalidad del proceso educativo".

. "...se extiende a todos los aspectos del hecho educativo ...la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema, y por tanto, la elaboración de cada una de sus partes".

. "...es el conjunto de medios y métodos que permita a todos comprender el mundo en evolución para participar en su transformación y en el progreso universal".

. "Es un modelo conceptual alternativo".

. "Se inscribe en un orden netamente normativo, en cuanto depende de una concepción política inspirada en la democracia".

. "...es un aspecto del proceso de transformación social".

. "cultura abierta"

. "cultura sistemática contemporánea".

. "...la educación permanente es un instrumento apto para el desarrollo cultural"

. "La cultura determina los contenidos y la orientación de la educación permanente".

. "La educación permanente debe inspirar la reforma de los sistemas educativos en el marco democrático de la culturas y del interés nacional".

. "concepción futurista de la educación".

. "Se inspira en la problemática del cambio.

. "Le interesa todo el hombre y todos los hombres".

- . "Aprender a aprender".
- . "Mantenerse en carrera educativa."
- . Su criterio de logro generar cada vez más educación.
- . Del curriculum escolar al curriculum social (contenidos).
- . Nuevo estilo tecnológico
- . Educación extraescolar no-formal e informal

5.2.3 Caracterización de la educación de adultos

- . Estrategia de cambio.
- . Factor de desarrollo social, cultural y económico.
- . Es un elemento necesario y específico del sistema de educación y un elemento constitutivo permanente de la política de desarrollo social, cultural y económico.

. La política de la educación de adultos debería tener cabida en los Planes Nacionales de Desarrollo y definirse en relación con las políticas de educación y las políticas de desarrollo social, cultural y económico.

. La verdadera dimensión de la educación de adultos habrá que concebirla en la perspectiva del desarrollo cultural.

5.2.4 Caracterización de la música

. La música tiene una función estética, distinta de la función cognitiva del lenguaje.

. No es un sistema de comunicación socializado, es

decir que el proceso por el cual una serie de sonidos adquiere significado semántico no es sistematizado. La significación le viene del exterior, por el auditor.

. "...si bien es una forma simbólica, no obstante es un símbolo inacabado que se presta para la revelación de conceptos no científicos y articula formas que el lenguaje no puede producir".

. "Existe afinidad entre música y poesía".

. Lo esencial para la música es la percepción auditiva.

. La percepción prevalece sobre el mensaje.

. "Si la música es el producto de una actividad específicamente humana, entonces existe una aptitud específicamente humana que justifica su creación".

. "Es musical todo fenómeno sonoro que irrumpe sobre nuestra sensibilidad suscitando una emoción musical".

. La música alude a la motricidad y a la vida vegetativa antes que a la vida mental.

. La música es un comportamiento, una conducta. ®

. Rescatar el valor creativo de la música.

5.2.5 Interpretación de los datos

A través de la caracterización de la cultura, constatamos la ambigüedad de este término y el sentido vago y genérico con que es empleado la mayoría de las veces.

La expresión "desarrollo cultural", resulta igualmente ambigua. Esta situación revela la necesidad de encarar estudios sobre la cultura con criterios más objetivos y racionales, para darle mayor precisión.

La educación permanente presenta un alto grado de complejidad teórica, aunque ha logrado un nivel de sistemati-

zación conceptual importante. Sin embargo, presenta serias dificultades para su correcta interpretación y en especial para su implementación.

La educación de adultos se perfila por una parte, con un gran sentido de integración a las políticas de desarrollo social, cultural y económico; por otra, no queda clara su orientación hacia la perspectiva del desarrollo cultural, por la ambigüedad de esta expresión.

La música aparece como un lenguaje no verbal específico del ser humano, que incide sobre la psicomotricidad y la afectividad. Por lo tanto, es una conducta del hombre que ha de ser estimulada y fomentada a través de la formación musical.

Además, la música es un sistema cultural que está íntimamente relacionado al sistema cultural global de referencia, al igual que todo sistema de expresión. Su relación con la cultura queda bien establecida, y la formación musical contribuye al desarrollo cultural de los pueblos.

De todos modos, a nivel operativo, puede arriesgarse una interpretación de la relación entre educación de adultos y desarrollo cultural. La educación de adultos en la medida en que estimule la formación artística y musical de los adultos contribuye al desarrollo cultural, por cuanto posibilita la realización personal y grupal.

La educación permanente es una herramienta adecuada para atender al desarrollo cultural, al posibilitar oportunidades a lo largo del ciclo existencial del hombre para mantenerse en constante desarrollo personal y social.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

6.1.1 La concepción integral del desarrollo, que incluye a la "cultura" como medio y fin del desarrollo global, hasta el momento no ha alcanzado una amplia difusión en los países de la Región.

6.1.2 A nivel teórico, esta concepción enrolada en la corriente del "nuevo orden internacional", si bien ha logrado establecer criterios de base para la reflexión, aún no ha alcanzado superar un alto grado de abstracción ni la ambigüedad teórica de los términos "cultura", "desarrollo cultural", "acción cultural" y "vida cultural".

6.1.3 A nivel operativo, la situación de esta concepción del desarrollo se hace mucho más compleja como consecuencia de una falta de elaboración teórica que permita encarar la realización de programas y proyectos a través de acciones culturales-educativas encaminadas al desarrollo cultural.

6.1.4 Las políticas culturales nacionales aún no han alcanzado a integrarse en las políticas de desarrollo global, caracterizándose por su falta de operatividad real.

6.1.5 Los poderes públicos desempeñan un papel fundamental en la promoción y estimulación del desarrollo cultural, específicamente en la tarea de estimular la extensión de la cultura y la participación de los individuos y grupos en las actividades culturales de la comunidad.

6.1.6 Es necesario crear las condiciones económicas y sociales, así como las condiciones materiales necesarias

para el desarrollo cultural y el libre ejercicio de la actividad creadora.

6.1.7 A pesar del reconocimiento universal del "derecho a la cultura" y de la formulación de las políticas culturales nacionales, en la práctica no ha habido acciones significativas al alcance de todos, y la educación aún no ha logrado incorporar a sus acciones y a sus programas la cultura real y vivencial.

6.1.8 La formación artística forma parte del desarrollo cultural. A través de esta acción cultural, no se trata de difundir la "alta cultura", sino de promover los valores culturales de los individuos y grupos que permita la participación creadora de las masas populares y su pleno desarrollo cultural.

6.1.9 Para conocer las características de los grupos, es necesario realizar diagnósticos socio-culturales con el objeto de estudiar y analizar las prácticas culturales de individuos y grupos, explorar el tipo de satisfacción buscada a través de estas prácticas, así como también establecer los rasgos psicosociales que faciliten el desarrollo de acciones culturales entre las distintas poblaciones.

6.1.10 El modelo conceptual de la educación permanente no ha alcanzado aún en la Región la difusión conveniente, ni se han promovido los encuentros a nivel nacional tendientes a redefinirlo y adaptarlo al contexto cultural y socioeconómico particular.

6.1.11 Aún no se han iniciado en la Región acciones tendientes a la reforma de los sistemas escolares inspiradas en el modelo conceptual de la educación permanente, salvo muy pocas excepciones.

6.1.12 La educación de adultos en la perspectiva de la educación permanente tiende a desarrollarse hacia formas extraescolares de educación no-formal e informal, en la medida en que se reconozca el derecho de recurrencia a la educación de los adultos y se institucionalice la educación permanente.

6.1.13 La formación musical de los adultos focalizada en la creación y re-creación musical es un elemento ignorado en la educación de adultos así como en los niveles terciarios y universitarios, incluyendo las distintas profesiones docentes.

6.1.14 La educación de adultos es un elemento necesario y específico del sistema de educación y un elemento constitutivo permanente de la política de desarrollo social, cultural y económico.

6.2 Recomendaciones

6.2.1 Los programas y proyectos destinados al desarrollo cultural y al desarrollo integral de la personalidad, han de elaborarse en el marco de los cambios de estructuras socioeconómicas.

6.2.2 Las acciones cultural-educativas han de orientarse hacia la formación de modos de conducta reflexivos frente al consumo cultural

6.2.3 Las acciones cultural-educativas han de orientarse hacia el enriquecimiento de las expresiones de la cultura popular, teniendo en cuenta las características propias de los distintos grupos.

6.2.4 Las acciones cultural-educativas deberán facilitar

a los sectores populares un enriquecimiento a sus prácticas culturales recreativas.

6.2.5 Las acciones cultural-educativas deben estimular en los sectores populares el aprendizaje reflexivo de los requisitos necesarios para su participación en las prácticas de la "cultura cultivada".

6.2.6 A pesar de los significativos esfuerzos realizados en la Región para difundir el modelo conceptual de la educación permanente, señalamos la necesidad de intensificar estos esfuerzos a nivel regional y nacional a fin de promover el estudio, análisis, comprensión y difusión de este modelo en vistas a su implementación.

6.2.7 Las políticas de educación de adultos deben tener cabida en los planes nacionales de desarrollo y definirse en relación con las políticas de educación y las políticas de desarrollo social, cultural y económico.

6.2.8 Las políticas musicales deben tener cabida dentro de las políticas culturales, tendientes al desarrollo cultural y a la creación musical, liberando la capacidad de expresión personal y grupal a través de la música.

6.2.9 Las políticas culturales deben responder a la problemática del tiempo libre y el ocio creando y fomentando las aspiraciones culturales de la población.

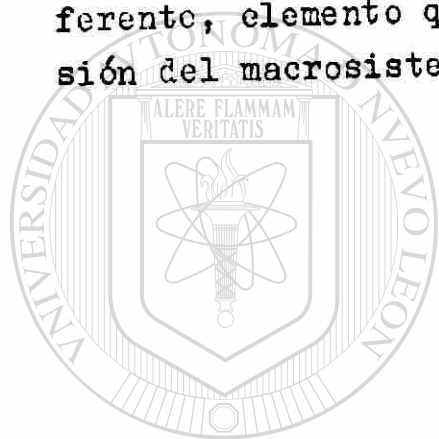
6.2.10 La cultura debe inspirar los contenidos de los programas de educación de adultos, homologando todos los elementos de la cultura, a través de programas para el desarrollo integral de la personalidad.

6.2.11 La cultura nacional y local debe enfocar su desarrollo

arrollo cultural según el principio de asimilación selectiva de los elementos pertenecientes a otras culturas.

6.2.12 Las políticas culturales nacionales deben desagregarse en formulaciones de políticas culturales a nivel municipal.

6.2.13 La educación de adultos es parte de la educación permanente y su clientela tiende a ser cuantitativamente más numerosa que la de edad escolar y cualitativamente diferente, elemento que ha de tenerse en cuenta en la expansión del macrosistema educativo dirigido a los adultos.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPITULO 7

LINEAMIENTOS BASICOS PARA LA ELABORACION DE UN PROYECTO SOBRE EXPERIENCIAS DIVERSIFICADAS DE FORMACION MUSICAL

Para estimular el desarrollo cultural de la población y particularmente de los adultos, se requiere brindar oportunidades culturales, en este caso tendientes a la formación musical.

Debido a que las agencias dedicadas a la educación de adultos tienden a multiplicarse, con la consiguiente expansión del macrosistema educativo, ofreciendo oportunidades diversificadas de educación, entre las cuales debe figurar la formación musical, como componente de la educación integrada que promueva el desarrollo cultural en la perspectiva de un proceso de educación permanente, ofrecemos los lineamientos globales tendientes a facilitar la elaboración de un proyecto de esta naturaleza.

7.1 Políticas generales

Debido a la naturaleza y a los fines específicos de la formación artística en general, y particularmente de la formación musical, se debe optar por metas a mediano y largo plazo inspiradas en una política de pluralismo cultural.

Para el logro de una educación integrada de adultos, se requiere incorporar como un componente básico a los programas actualmente existentes, independientemente de los niveles y modalidades, la formación artística musical, conforme a los criterios siguientes:

7.1.1 La educación de adultos ha de desarrollarse en la perspectiva del desarrollo cultural, inspirada en el derecho a la cultura de los ciudadanos y a su participación en la re-creación y creación cultural.

7.1.2 Para que la educación sea integral ha de possibilitar el desarrollo de todas las potencialidades de la personalidad humana, entre las cuales se encuentran las aptitudes musicales inherentes a la conducta del hombre.

7.1.3 Como respuesta a la dimensión cultural del desarrollo global, las acciones cultural-educativas deben formar parte de los programas destinados a la educación de adultos.

7.1.4 La educación de adultos ha de englobar en sus programas acciones tendientes al mejoramiento del nivel de vida socioeconómica y al incremento de la calidad de vida orientada hacia el mundo de la cultura.

La educación de adultos contribuirá a la satisfacción de las necesidades humanas materiales y no materiales, valorizando las actividades no utilitarias tendientes a la expresión y realización personal y social.

7.1.5 La educación de adultos debe ejercer cada vez más una función equilibradora, atendiendo a la totalidad de las aptitudes y necesidades humanas.

7.1.6 La "alfabetización cultural" ha de atender a la posesión y manejo de los lenguajes verbales y no verbales, entre los cuales se cuenta con la música, como medio de comunicación no verbal y de transmisión de la sabiduría popular.

7.1.7 Las prácticas culturales musicales han de orientarse hacia un consumo racional y estético de los bienes musicales existentes, hacia la participación en la recreación y creación musical, superando la práctica de un cierto tipo de elitismo artístico-recreativo.

7.1.8 Dado que la actividad musical es un valor actualmente vigente en la población a través de sus prácticas musicales, expuestas a influencias distorsionantes y niveladoras de las conductas musicales, es necesario encarar acciones de formación musical para estimular y enriquecer la expresión musical popular a través de programas orientados hacia la creación musical

7.1.9 En la implementación de los programas de formación musical se han de aprovechar los elementos y recursos rítmicos, melódicos, tímbricos y expresivos autóctonos.

7.1.10 Debido a la riqueza expresiva de la música, ésta no se halla determinada exclusivamente por las variantes socioculturales de un determinado contexto, lo cual permite una amplia asimilación selectiva de los elementos musicales pertenecientes a otras culturas.

7.2 Criterios para la elaboración curricular

7.2.1 La formación musical debe formar parte de los currícula existentes en Educación de Adultos, como componente básico de la educación integrada de adultos.

7.2.2 Esta incorporación ha de hacerse a nivel de la formación específicamente musical del adulto, en vistas a la expresión y realización personal a través de la participación en la re-creación, creación y apreciación musical activa que posibilite un goce racional y estético del fenómeno musical, tendiente al desarrollo de lo musical propiamente dicho.

7.2.3 El objetivo central de la formación musical consistirá en orientar los esfuerzos hacia la producción musical por parte del adulto, desarrollando su capacidad ima-

ginativa, creativa y participativa, lo que incidirá no solamente en su actividad musical sino en todas sus actividades.

7.2.4 El carácter complementario que la música puede tener a nivel de programación curricular, como medio para el desarrollo de otras actividades o como complemento para otras disciplinas vinculadas al aprendizaje en general, constituye un valor cultural que debe ser incorporado.

7.2.5 El objetivo principal de la formación musical es la realización de una "obra musical", para su logro se requiere atender los siguientes elementos, comunes al animador y a los participantes

a) Desarrollar la percepción auditiva a través de la producción del sonido por medio de la manipulación instrumental y su posterior reconocimiento, a través del proceso de vivenciar, experimentar y reconocer conscientemente el sonido.

b) Poseer un profundo conocimiento del material sonoro.

c) Conocer los problemas del tiempo musical, dimensión en la cual se van a desarrollar los acontecimientos musicales.

d) Conocer las posibilidades de selección y combinación de los sonidos en función de la finalidad planteada.

e) Manejar en forma global los problemas musicales.

f) Tender a una libertad expresiva que permita al adulto encontrar su "yo" musical.

g) Esta formación musical ha de tener carácter obligatorio en la educación básica para adultos, y permanecer como actividad durante la duración del ciclo completo.

Asimismo, en la enseñanza universitaria y en los institutos de formación docente.

h) En la educación ulterior de los adultos, se caracterizará como actividad voluntaria abierta de tiempo libre, orientándose hacia la educación extraescolar formal e informal.

7.3. Lineamientos básicos para la estrategia de aprendizaje

Nos limitaremos a brindar los lineamientos básicos para la estrategia de aprendizaje referida a la "iniciación en la creación musical" de los adultos, incluyendo el nivel universitario y las carreras docentes.

7.3.1 El punto de partida de la iniciación musical consistirá en poner al adulto en contacto con todos los instrumentos de percusión a nuestra disposición.

Sin ningún condicionamiento previo, el adulto, en esta etapa hará un reconocimiento de las fuentes sonoras de la manera y con los medios que él quiera y que articular. Realizará de esta manera su propia experiencia y obtendrá sus propias conclusiones.

A partir de la vivencia que los adultos han tenido en esta etapa exploratoria, se tratará de lograr algún ordenamiento del material sonoro a través de una búsqueda referida a qué tipo de asociaciones se pueden establecer. Se producirá una primera asociación que es básicamente formal, luego otra referida al material vibrante, y finalmente, una asociación sonora. Estas asociaciones pueden presentarse simultáneamente, o de ser sucesivas, pueden darse en cualquier orden.

La asociación formal, es decir por la forma y tamaño de los instrumentos, es más innata que el reconocimiento

amiento del material vibrante o el referido a la respuesta sonora que emiten.

En el caso de la asociación del material, si no surge del grupo, se planteará la necesidad de obtener otro tipo de asociación surtiendo así la relación entre los materiales vibrantes con que los instrumentos están contruidos (maderas, parches, metales).

Esto dará lugar a un análisis más exhaustivo de las fuentes sonoras -los instrumentos- e introducir así al adulto en la etapa de la evaluación del sonido.

Dos aspectos importantes a tener en cuenta son los siguientes:

a) La capacidad de observación de las características del material sonoro y sus distintas cualidades;

b) El papel determinante de estas características en la construcción musical, referida a las reglas de selección y combinación.

En el proceso de iniciación musical, es importante establecer niveles, y en función de éstos, determinar cuántas etapas selectivas a la percepción auditiva se utilizarán para manipular el material sonoro. De forma análoga se deberá proceder al poner en contacto al educando con las diversas etapas de la construcción de lo musical. Las características que surjan de la observación de los sonidos, serán tenidas en cuenta en la etapa correspondiente al manejo de los mismos.

A cada etapa de observación le corresponderá una etapa constructiva, de modo que la experiencia material sea volcada en una experiencia de construcción. Esta última servirá como estímulo para una nueva y más aguda observación del material sonoro. De esta manera se establece el ciclo de realimentación necesario para el desarrollo de la creatividad musical.

Desde el punto de vista del territorio vibrante, los instrumentos de percusión presentan tres grupos: maderas, parches y metales. El primer paso será reconocer perceptualmente estas características, indagando sobre los diferentes nodos básicos de producir los sonidos. Los diferentes modos de acción, es decir, las diferentes maneras de operar para excitar un cuerpo vibrante, van a enriquecer el campo sonoro. Así tendremos dos criterios a manejar: características del material y características de los diferentes modos de acción, de las cuales dependen las características del sonido.

La necesidad de representar gráficamente el fenómeno musical, surgirá como consecuencia de la imposibilidad de tener un completo control sobre un proceso cuya creciente complejidad escapa a la capacidad retentiva de la memoria, y como necesidad de poner de manifiesto ciertos rasgos distintivos fruto de cada enfoque personal. Esta imagen visual permitirá observar mejor la evolución del proceso sonoro en el tiempo. Para este primer contacto con lo sonoro se sugiere el empleo de la grafía analógica como la más adecuada para esta primera etapa porque permite una relación directa entre lo que se escucha y lo que se ve.

La importancia del empleo de la grafía simbólica en esta etapa de iniciación musical, radica en el hecho de anteponer el manejo del código a la realización musical en su aspecto vivencial y creativo.

Debido al interés por desarrollar la creatividad, condición factible de ser desarrollada en el adulto, este proceso debe darse en un clima de libertad y espontaneidad.

A partir de la vivencia y de la experiencia musical, a través de la ejecución instrumental, se irán reconociendo perceptivamente las cualidades materiales del sonido, altura, registro, timbre, intensidad y su proyección en el tiempo.

..., duración, movimiento y forma.

Con respecto al tiempo musical y específicamente al ritmo, la memoria juega un papel fundamental en los procesos de fijación de lo musical, puesto que tienen relación la conciencia de las características de un fragmento o de una obra en la medida en que seamos capaces de recordar el proceso, una vez finalizada la misma.

El enfoque metodológico deberá tener en cuenta las tres instancias del proceso de fijación en la memoria: memoria instantánea, transitoria y permanente. En este sentido, habrá que remarcar constantemente estos conceptos y abordar los desde distintos ángulos a fin de que el educando incorpore de manera permanente el esquema fundamental. A tal fin se recomienda observar qué tipo de memoria interviene en cada individuo a fin de desarrollar las que son menos empleadas, para lograr así una mejor asimilación (memoria visual, auditiva, analítica, muscular, rítmica, nominal).

Este proceso de iniciación podrá proseguirse ininterrumpidamente a través de un manejo cada vez más rico y complejo del fenómeno sonoro.

7.4. Formación y capacitación de recursos humanos

Para la implementación de programas destinados a la formación musical de los adultos, se requiere tomar decisiones respecto a la formación y capacitación de los recursos humanos necesarios para tal acción.

7.4.1 Formación de recursos humanos

En vistas a la formación de recursos humanos, recomendamos que en los planes de estudios correspondientes a la formación profesional del educador de adultos, se incluya la música como componente básico del mismo.

De esta manera, el futuro educador de adultos sería preparado para asumir la formación musical inicial de los adultos, focalizada en la creación y en la re-creación musical.

Esta recomendación se hace extensiva a la formación profesional de todas las carreras musicales, por ser un elemento fundamental para la formación personal integral y un factor importante para la difusión y estimulación de la actividad musical de la comunidad.

Lo deseable sería la emergencia de un sub-sistema de educación musical que integrara la formación del músico profesional con la del animador o promotor musical capacitado para atender la formación musical inicial, con los mismos de coordinación respectivos.

Esta alternativa es la única que permitiría encarar la formación musical extensiva de la población a mediano plazo, de manera que puedan atenderse a las bases en su totalidad.

7.4.2 Capacitación de recursos humanos

Para atender a las necesidades de la formación musical extensiva a corto plazo, se requiere implementar cursos de capacitación destinados a los docentes en ejercicio pertenecientes a todas las modalidades.

Para atender a la capacitación, es necesario aprovechar la experiencia de instituciones que, si bien en número restringido, vienen realizando tareas en este sentido. En el caso del Collegium Musicum de Buenos Aires, entre otros, que cuenta con cursos de capacitación musical para docentes, y con programas de iniciación musical para adultos.

Es necesario advertir que los músicos egresados de los conservatorios, por lo general no cuentan con la capacitación pedagógica necesaria como para asumir funciones docentes en cualquier nivel. Además, el tipo de formación recibida no está orientada a la creación musical, sino a la reproducción de la escritura musical existente. En este sentido,

el Collogium Musicum, también cuenta con una larga experiencia en la capacitación del docente del músico.

Al mismo tiempo, es de esperar una reestructuración de los programas de los Conservatorios y Facultades de Música, en el sentido de una mayor diversificación de las carreras en vista a atender las distintas necesidades existentes en el mundo de la música: pedagogos musicales, críticos musicales, compositores, directores de orquesta, instrumentistas, programadores musicales radiofónicos y televisivos, etc.

Tanto en la formación como en la capacitación, se requiere atender los nuevos requerimientos de la educación extraescolar no-formal e informal en la preparación de los docentes, en particular la destinada a la formación musical de los adultos. Esta exigencia proviene de la concepción de la educación como proceso permanente, con el consecuente en sanchamiento del campo de la educación.

7.5. Tecnología educativa

7.5.1 Un estilo tecnológico presencial

Si bien las actividades cultural-educativas pueden ser realizadas a través de un estilo de enseñanza directo y/o a distancia, es conveniente aclarar la función que cada uno de ellos presta con referencia a la educación musical y a la artística en general.

Por el carácter vivencial, no-verbal y emocional de los estímulos sonoros, el estilo directo es el más adecuado para la realización de actividades musicales creativas y recreativas. Es fundamental percibir directamente el sonido de la fuente que lo produce, ya sea la voz humana o los instrumentos, por la peculiar comunicación que se establece en tre los ejecutantes y los oyentes, que en última instancia

es una comunicación netamente interior, espiritual y vivencial, a pesar de englobar a todo el ser. La música es esencialmente comunitaria y comunicativa de un tipo de estímulos capaces de producir las más profundas motivaciones. Además, la música en su forma pura, es un fenómeno mágico, e implica una atención concentrada.

El estilo indirecto o a distancia es un factor recurrente auxiliar que permite cultivar los aspectos de apreciación del repertorio universal de la música, brindar información sobre la historia de la música, las corrientes estéticas, los estilos, detalles técnicos de la composición de los instrumentos, información sobre los principios científicos y de semántica musical, etc.

Es por ello que resulta sumamente importante destacar la dimensión presencial, de encuentro personal que supone la actividad musical. Consecuentemente, se promoverán los encuentros musicales presenciales, de comunicación intersubjetiva.

7.5.2 Métodos UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Con respecto a los métodos para la formación musical, se señalan los siguientes lineamientos:

a) Para desarrollar programas de formación musical orientados hacia la creación musical, la metodología ha de estar en función del proceso de vivencia, experiencia y conciencia del fenómeno musical.

b) La metodología más adecuada será la que resulte de una combinación equilibrada de situaciones individuales y grupales de aprendizaje, en un clima informal que favorezca las actividades expresivas espontáneas, imaginativas y reactivas.

c) Otro principio metodológico con este fin brindar oportunidades para la ejecución instrumental, vocal y corporal.

ral, basado en el principio de selección y combinación.

d) Orientar las necesidades, intereses e inclinaciones de los alumnos, estimulando permanentemente la creación musical a través de los recursos más adecuados a nivel teórico y operativo.

e) Promover la participación en agrupaciones corales o instrumentales de icadas a la re-creación del repertorio folclórico y popular, así como también el repertorio universal que se adecue a las posibilidades musicales de los instrumentos conocidos y dominados así como también a la formación de conjuntos de danzas.

f) Insistir en el carácter lúdico del encuentro musical.

g) Favorecer la apreciación musical basada en el análisis del fenómeno musical y el comentario de las mismas.

7.5.3 Materiales

Los materiales para la formación musical son los instrumentos musicales sin exclusiones. Anteriormente se subrayó la conveniencia de emplear los instrumentos de percusión por su riqueza expresiva y su sencilla manipulación. Entre estos instrumentos se encuentran

- maderas: natraca, maracas, güiro, varas de bambú, xilófono, castañuelas, etc.
- instrumentos de membrana: bolbo, tambor, bongós, caja, pandero, tinbaletas, ton-ton, etc.
- instrumentos de metal: vibráfono, pandereta, cencerros, cascabeles, triángulo, tirbres, etc.

Además, entre los instrumentos de viento, destacar a la flauta dulce, la melódica y la armónica. La flauta dulce es un instrumento de ricas posibilidades musicales de amplia difusión. Queda un vastísimo repertorio de instrumentos que por su raigambre cultural pueden ser empleados en la formación musical, cuya lista sería interminable.

Recordemos simplemente que el criterio para la selección del instrumental ha de ser doble: en virtud de su fácil manejo y de acuerdo a los usos y costumbres locales.

7.5.4 Materiales auxiliares

Entre los materiales auxiliares, se encuentran el gramófono o pasa-cassettes, el tocadiscos, los cassettes y discos, los auto parlantes, micrófonos, sintetizador y demás elementos electrónicos aptos para desempeñar funciones auxiliares a la formación musical, especialmente en cuanto a la reproducción de cassettes y discos en vista a la apreciación musical.

7.5.5 Evaluación

La evaluación ha de realizarse con criterio cualitativo más que cuantitativo.

En la formación musical adquiere un papel fundamental la auto-evaluación como mecanismo de retroalimentación del proceso educativo. La evaluación grupal es importante por la dimensión comunitaria de los encuentros musicales, y por el enriquecimiento mutuo a través de las apreciaciones de los demás referidas a la calidad del producto musical. La evaluación institucional y a la institución se imponen como mecanismos de superación constante en la tarea de formación musical.

7.6 Recursos financieros

Para llevar a cabo las múltiples actividades que supone el desarrollo cultural en materia de formación musical y por el carácter eminentemente comunitario que han de tener estas actividades el financiamiento tendrá que estar sustentado concurrentemente por los organismos gubernamentales, internacionales, nacionales, provinciales y municipales res

ponsables de las acciones culturales y educativas, y por los organismos no-gubernamentales o asociaciones voluntarias en sus respectivas áreas de influencia, así como con la contribución de los participantes, de acuerdo a las características socioeconómicas de los mismos.

Otro mecanismo de financiamiento óptimo para el desarrollo de programas culturales de formación musical es la celebración de convenios multilaterales entre empresas industriales y/o comerciales y organismos gubernamentales.

7.7 Recursos de infraestructura

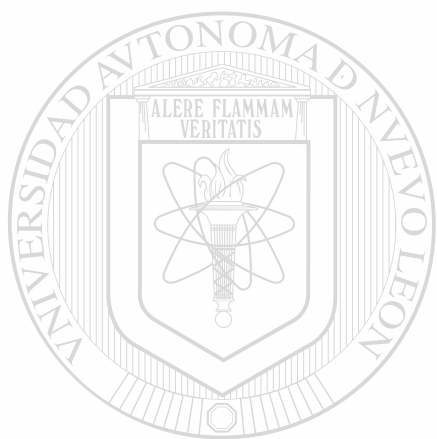
Para lograr un óptimo funcionamiento de los programas culturales de formación musical, se requiere llevar a cabo acciones tendientes a lograr un aprovechamiento de la capaacidad instalada de la comunidad.

En una primera etapa, se requiere llevar a cabo una acción de sensibilización de las personas que presiden los organismos e instituciones públicas y privadas, así como también de aquéllos que dirigen empresas e instituciones comerciales, a fin de que valoren el alcance y la proyección de este tipo de acciones culturales tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Luego, estimulando la participación de las personas e instituciones brindando los edificios, instalaciones y materiales necesarios para el desarrollo de estas actividades de formación musical, de re-creación y creación artístico-musical.

A tal efecto, se desarrollarán talleres de expresión musical, se propiciarán conciertos, recitales, números de ballet, encuentros corales, con la participación de orquestas sinfónicas y de cámara, de solistas instrumentales y vocales, de elencos de ballet.

Este proceso deberá ir acompañado por los lineamientos políticos necesarios para su correcto funcionamiento e institucionalización de estas actividades culturales, tendientes a la implementación de complejos culturales al servicio de todos los miembros de la comunidad, que brinden oportunidades de enriquecimiento personal y expansión durante los momentos de tiempo libre.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

BIBLIOGRAFIA

- BEST (J.W.) 1974, Cómo investigar en educación. El Torata, Madrid, 3a. ed.
- BLACKING (John) 1977, "L'homme ,olucteur le musique". Pre-licre Partie. En: Musique en jeu, N° 28, Seuil, Francia, pp. 54-67.
- BOILIS (Charles) y Jean-Jacques Nattiez, 1977, "Petite his- toire critique de l'ethnomusicologie", En: Mu- sique en jeu, N° 28, Seuil, Francia, p. 26-53.
- BURNET (Jean) 1977, "L'individu et l'Etat dans une cosisté multiculturelle". En: "Cultures", Vol. IV, N° 14, pp. 66-73.
- BURNETT (Jacquetta H.) 1973, "La cultura de la escuela una noción para el estudio y la comprensión de la educación". En: Antropología y lingüística en el desarrollo de la educación. UNESCO, Francia.
- CERI-OECD 1977, La educación recurrente. Kapelusz, Buenos Ai- res, Argentina.
- Commission Canadienne pour l'UNESCO, 1977, "Une définition pratique de la culture". En: Cultures, Vol. IV, N° 4, p. 84-91.
- CRLFAL, 1974, El por qué y el cómo de la educación funcional para adultos en América Latina, Pátzcuaro, Mich. México.
- DOHMEN (G.), 1976, "¿Cómo aprenden los adultos?". En. Educa- ción, revista alemana de pedagogía, Vol. XV, p. 70-87.
- DUMAZDILR (Jaifre) 1976, "La educación permanente y el sis- tema de educación en Francia". En: La escuela y la educación permanente, Vol. I, Ser-Setent s, México.
- EDUCATION ET CULTURE, 1976, Revue du Conseil de la C o. o. ra- tion Culturelle du Conseil de l'Europe, N° 29 y 30.
- FAURE (Edgar) et al., 1973, Aprender a ser. Alianza 'ito- rial, UNESCO, Madrid, España.

- FLORNAUD (Alvaro) 1977, "Realidad y utopía en la educación musical". En: América Latina en su música. Serie América Latina en su cultura, UNESCO, Siglo XXI, París - México
- FREUD (Sigmund) 1970, El malestar en la cultura, Alianza Editorial, Madrid.
- GAUDIBERT (Pierre) 1975, Action culturelle: intégration et/ou subversion. Francia.
- GIRARD (Justin) 1972, Développement culturel. expériences et politiques. UNESCO, Francia.
- GRÖDDECK (Georg) 1972, "Musique et inconscient" (1927). En: Musique en jeu, N° 9, Scuil, Francia, pp. 3-6.
- HARVEY (E.R.) 1976, "La política cultural en el mundo". En Suplemento literario dominical del diario La Nación, Buenos Aires, 14 de marzo de 1976.
- HARVEY (Edwin R.) 1977, "Política cultural exterior". En Suplemento dominical del diario La Nación; Buenos Aires, 24 de diciembre de 1977.
- HELY (A.S.M.) 1963, Nuevas tendencias de la educación de adultos. De Elsinor a Montreal, Monografía sobre educación, UNESCO.
-
- HERSKOVITS (M.J.) 1974, El hombre y sus obras. Fondo de Cultura Económica, México, 5a. edición.
- HELBURGH (Theodore M.) et al, 1975, Pautas para la educación permanente, Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- HUBERMAN (A.M.) 1973, Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación. Experiencias e innovaciones en educación, N° 4, UNESCO. OIE, París, Francia.
- HONLRIKANN (P.) 1977, "Iglesia y cultura. Reflexiones teológicas sobre su interdependencia". En: trata, N° 3-4, Universidad del Salvador, Filosofía y Teología, San Miguel, Argentina, pp. 195-233.
- JAKOBSON (Roman) 1971, "Musicologie et linguistique". En: Musique en jeu, N° 5, pp. 57-59, Semiotique de la Musique, Scuil, Francia.

- LENGRAND (Paul) 1972, Introducción a la educación permanente UNESCO-Teide.
- LORTAT-JACOB (Bernard) 1977, "Séniologie, ethnomusicologie, esthétique". Essai. En: Musique en jeu, N° 28, Seuil, Francia, pp. 94-104.
- MAHEU (Renó) 1973, La cultura en el mundo contemporáneo, Problemas y perspectivas, UNESCO, Paris, Francia.
- MARLEAU-PONTY (Maurice) 1977, El ojo y el espíritu. Fols, Buenos Aires, Argentina.
- MATTEZ (Jean-Jacques) 1971, "Situation de la séniologie musicale". En: Musique en jeu, N° 5, pp. 3-18, séniologie de la musique, Seuil, Francia.
- O.E.A., 1976, Proyecto Multinacional "Alberto Masferrer. Educación integrada de adultos". El CRLFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1977.
- PARKIN (George) 1976, Hacia un modelo conceptual de la educación permanente. Ed. Promoción Cultural, México.
- PETTY (Miguel) 1978, Investigación educativa y desarrollo Ponencia del Autor en un Encuentro celebrado en el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires, Argentina.
- PICON E. (César) "Los programas educativos de las poblaciones indígenas en América Latina". En: Cuadernos del CRLFAL, 4, Pátzcuaro, Mich., México, 1978.
- POGGELER (Franz) 1976, "Métodos de la educación de adultos". En: Educación, Revista alemana de pedagogía, Vol. 16.
- "PROSPECTIVE DU DEVELOPPEMENT CULTUREL", 1973, En: Analyse et prévision, Chambéry, Francia.
- RICOEUR (Paul) 1975 a, Hermenéutica y Estructuralismo. Ediciones Megápolis, Buenos Aires, Argentina.
- RICOEUR (Paul) 1975 b, Hermenéutica y Psicoanálisis. Ediciones Megápolis, Buenos Aires, Argentina.
- ROGERS (Carl R.) 1961, El proceso de convertirse en persona, Folios, Buenos Aires, Argentina.

- ROGERS (Carl R.) 1975, Libertad y creatividad en educación, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- ROGERS (Carl R.) 1972, Psicoterapia centrada en el cliente, Paidós, Buenos Aires, 3a. ed.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1977 a, "Catastrophe ou société nouvelle: un défi pour l'éducation permanente". En: Perspectives, Vol. VII, N° 1.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1977 b, "Educación de Adultos: estrategia de cambio para América Latina". Coloquio Latinoamericano sobre Educación Permanente y las actividades educativas de adultos e n vistas a prepararlos como ciudadanos y favorecer su participación en la gestión de los asuntos de la ciudadanía. Panamá, julio de 1977.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1977 d, Educación formal, no-formal e informal. Seminario de Centros Latinoamericanos de investigación educativa, Montevideo.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1977 c, "Jornales sobre educación superior y sus opciones", CICE, Buenos Aires, Argentina, octubre de 1977.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1974, La educación permanente un marco de referencia par la formación de docentes. Escuela Normal Mariano Acosta, Buenos Aires, Argentina.
- ROMERO BREST (Gilda L.) et al., 1974 b, Posibilidades para la implementación de un programa de educación permanente del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, CICE, Buenos Aires, Argentina.
- ROMERO BREST (Gilda L.) et al. 1972 a, Quelques perspectives du développement de l'éducation permanente en Argentine. Enquete, documento de trabajo, CICE, Buenos Aires, Argentina.
- ROMERO BREST (Gilda L.) 1972 b, What changes in the school system are implied in the concept of "Permanent Education"?. Implications of lifelong education for an interdisciplinary curriculum oriented towards international education. Hambur, 4-8 December, CICE, Buenos Aires, Argentina.

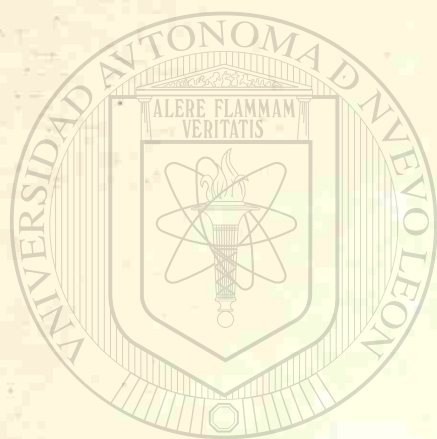
- RUBIOLO (E.C.) 1977, "Evangelización y cultura. La cuestión del "bautismo de las culturas". Aproximación psico-socio-teológica". En: Stronata, N° 3/4, Universidad del Salvador, Filosofía y Teología, San Miguel, Argentina, pp. 235-248.
- SAITTA (Carmelo) 1978, Creación e iniciación musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico, y gráficos en ejemplares separados. Ricordi, Buenos Aires, Argentina.
- SCANNONE (Juan Carlos) 1974, "Hacia un nuevo humanismo. Perspectivas Latinoamericanas". En: Stronata, N° 4, Universidad del Salvador, Filosofía y Teología, San Miguel, Argentina, pp. 503-512.
- SCANNONE (Juan Carlos) 1977, "Mestizaje cultural y Bautismo cultural"; "categorías teóricas fecundas para interpretar la realidad latinoamericana". En: Stronata, N° 1/2, Universidad del Salvador, Filosofía y Teología, San Miguel, Argentina, pp. 73-91.
- SIRVENT (María Teresa) 1978 b, Cultura popular y acción cultural en Argentina. UNLSCO, Comisión Económica para América Latina, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Buenos Aires, Argentina.
-
- SIRVENT (María Teresa) y Silvia L. Brusilovsky, 1978 a, "Necesidades humanas no materiales. Diagnóstico socio-cultural de la población Bernal-Don Bosco, una comunidad urbana argentina". II Encuentro Latinoamericano sobre investigación y necesidades humanas. UNLSCO/CLALH (Centro Latinoamericano de economía humana). Junio 26-28, Montevideo, Uruguay. Asociación Cultural Mariano Moreno, Bernal, Argentina.
- SMITH (A.H.) et al., 1977, Introducción a la antropología, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- SPRINGER (George P.) 1971, "Le langage et la musique". En: Musique en jeu, N° 5, pp. 31-44, Seniologie de la Musique, Seuil, Francia.
- TORRES (Mercedes Pilar) 1972, Relaciones de la rítmica musical con la moderna psicolingüística. D.E. de la fundación Emile Jacques Dalcroze, Buenos Aires, Argentina.

- UNESCO, 1970, "Conferencia Intergubernamental sobre los aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales, Venecia.
- UNESCO, 1972, "Conferencia Intergubernamental de Ministros de Cultura de Europa", Helsinki.
- UNESCO, 1974, "Conferencia Internacional de Estados sobre la distribución de señales portadoras transmitidas por satélite, Bruselas.
- UNESCO, 1973, Antropología y lingüística en el desarrollo de la educación. Estudios y documentos de educación, N° 11, París, Francia.
- UNESCO, 1955, Un método pedagógico centrado en la experiencia, ejercicios de percepción, comunicación y acción, Estudios y documentos de educación, N° 17, París, Francia.
- UNESCO, 1976 b, El mundo en devenir. Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional, París, Francia, 1976.
- UNESCO, 1977 a, América Latina en su música, Serie América Latina en su cultura, UNESCO, Siglo XXI.
- UNESCO, 1969, Réflexions préalables sur les politiques culturelles, Politiques culturelles: études et documents, 1.
- UNESCO, 1960, "II Conferencia Internacional sobre educación de adultos", Montreal, Canadá.
- UNESCO, 1972, "III Conferencia Internacional sobre educación de adultos", Tokio, Japón. Carta informativa del CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México.
- UNESCO, 1976 a, "Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos", Nairobi, E.U. CREFAL, 1977.
- UNESCO, 1949, "I Conferencia Internacional sobre educación de adultos", Elsinor, Dinamarca.
- UNESCO, 1972, La escuela y la educación permanente. 1a. ed., París, 1972. 1a. ed. Setenta y Seis, Vol. I y II, México, 1976.

- UNESCO, 1977 b, Coloquio Diálogo de las culturas. Miscorografía, 1.º manuscrito, Buenos Aires, San Isidro, (Villa Ocampo), Argentina, 29 de noviembre-2 de diciembre.
- UNESCO et La Baconniere, 1973, Cultures, Vol. I, N° 1, "Musique et société, 1974.
- UNESCO et La Baconniere, 1974, Cultures, Vol. I, N° 3, "La musique et les cultures musicales", Francia-Suiza.
- UNESCO et La Baconniere, 1977, Cultures, Vol. IV, N° 4, "Pluralisme culturel", Francia-Suiza.
- UNESCO, 1973, "Conférence Intergubernamental sobre las políticas culturales en Asia", Francia.
- VANIEWICZ (Ignacy) 1972, La radiocomunicación al servicio de la educación de adultos. Compendio de la experiencia mundial. UNESCO, París, Francia.
- WOJCIECHOWSKI (Jerzy A.) 1977, "Pluralisme culturel et identité nationale". En: Cultures, Vol. IV, N° 4, pp. 56-63.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
NCL. Las traducciones del francés corresponden al autor. ®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

®