

LA EDUCACION SUPERIOR Y SUS RESPONSABILIDADES SOCIALES (ESTUDIO DE CASOS SOBRE ALFABETIZACION, POST-ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS CON EL APOORTE DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR DE AMERICA LATINA)

Carmen García Guadilla
CRESALC/UNESCO

Introducción

A los desafíos que los sistemas de educación superior de América Latina comparten con la mayoría de los sistemas de educación superior del mundo,¹ debe sumarse también el reto que los primeros tienen de dar respuestas adecuadas a las necesidades de desarrollo social que están enfrentando las grandes mayorías desatendidas de esa región. Especialmente queremos referirnos a uno de los más serios desequilibrios sociales y educativos que tiene América Latina, el cual debe ser enfrentado en la presente década por todos los países de la región; este es el de la existencia de los casi cuarenta y cuatro millones de analfabetas (43.5) que todavía existen en América Latina y el Caribe. Esta preocupación es todavía mayor si se maneja la cifra proyectada al año 2000, que es de casi cuarenta y un millones (40.9) de analfabetas adultos en la región.²

El enfrentamiento a este problema está siendo priorizado en el presente año 1990, a partir de la proclamación, por Naciones Unidas,

del Año Internacional de la Alfabetización, siendo UNESCO responsable por la Secretaría.³

Sin embargo, mucho antes de esta fecha, la alfabetización en el mundo ha sido una de las prioridades de UNESCO en todos sus planes bienales. Con respecto a la región de América Latina y el Caribe - y a partir de un mandato de los Estados Miembros en 1979- el apoyo sostenido a esta política se convirtió en uno de los objetivos fundamentales de lo que ha sido desde esa fecha el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE),⁴ que lleva a cabo OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la UNESCO).⁵

3. Véase UNESCO. *Worldwide Action in Education. International Literacy Year 1990. Y 1990: Año Internacional de la Alfabetización. Acciones sugeridas para América Latina y el Caribe.* UNESCO/OREALC/CREFAL.

4. Los objetivos fundamentales de este Proyecto Principal son: 1) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de ocho a diez años. 2) Eliminar el analfabetismo antes de fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; 3) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

5. El PPE ya ha logrado la constitución de redes de instituciones nacionales destinadas a servir de canales, tanto para la cooperación regional como para la cooperación horizontal entre y dentro de cada país. Por otra parte, comienza a dar resultado el desarrollo de determinados marcos teóricos y experiencias innovadoras dentro de las políticas educativas diseñadas en el marco del PPE. Los logros mencionados han requerido múltiples actividades: seminarios, investigaciones, reuniones técnicas, publicaciones, etc. Para mayor información sobre el PPE, se pueden consultar los Boletines Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, editados por OREALC-UNESCO, Chile.

1. Entre los más importantes: los cambios de la ciencia y la tecnología; las necesarias nuevas vinculaciones que tiene que establecer con el sector productivo, así como con el Estado y la sociedad civil; la búsqueda de mayor calidad, tanto en los resultados de la educación como en la gerencia de sus propias instituciones, etc.

2. Véase "Education de base et alphabétisation. Indicateurs statistiques dans le monde", UNESCO 1990.

De los últimos eventos más importantes en materia de política educativa en América Latina y el Caribe⁶ se derivaron una serie de conclusiones y sugerencias que indican la necesidad de un reforzamiento en la relación entre la educación superior y el desarrollo educativo en general, y en particular con los objetivos del PPE.⁷ Existen también otros eventos de carácter regional e internacional importantes de mencionar.⁸ De ellos, el más relevante por su carácter internacional y por las proposiciones enfáticas en la generalización de la educación básica ha sido La Conferencia Mundial de Educación para Todos, que tuvo lugar en Tailandia, en Marzo de 1990.⁹

En todas las reuniones mencionadas se ha insistido, de una u otra manera, sobre la necesidad de vincular más efectiva e intensamente las instituciones de educación superior (IES) al logro de los objetivos de la eliminación del analfabetismo y la ampliación de los servicios educativos para adultos.¹⁰ Ello sobre la base de considerar que la educación superior tiene una función social y cultural que se concreta en: a) el sentido social del saber que se produce en ellas, b) en su contribución a la búsqueda de condiciones de autonomía política, económica, social, científica y tecnológica, y c) en el papel específico que debe tener en impulsar procesos de participación popular y en la construcción de un proyecto social y cultural de justicia social para todos.

El CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, de UNESCO) -teniendo plenamente en cuenta la necesidad de promover mayores beneficios y aportes de la Educación Superior hacia el resto del sistema educativo- desde 1986, ha venido realizando una serie de esfuerzos dirigidos a incorporar esta preocupación en las actividades de nivel educativo superior, a través de la producción de documentos y propiciando reuniones de expertos en la materia.¹¹

6. La VI Conferencia Regional de Ministros de Educación (MINEDLAC VI) Bogotá 1987; y la II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto de Educación (PROMEDLAC II), Bogotá 1987.

7. Las áreas prioritarias que se mencionaron fueron: alfabetización y post-alfabetización; vinculación de las universidades a la solución de los problemas de la educación básica; la elaboración de metodologías científicas para la formación del personal de educación; acciones socioculturales en apoyo a la educación primaria relacionadas con la salud, la nutrición y el saneamiento ambiental; la formación de docentes, planificadores y administradores de la educación y el desarrollo curricular; y la formación de educadores de adultos.

8. Entre ellos podemos señalar: 1) Taller Regional sobre altos estudios en educación de adultos en América Latina. OEA-CREFAL-Patzcuaro, 1986. 2) Taller Regional sobre Universidad y Programas Gubernamentales de Educación de Adultos. OEA-CREFAL, 1988. 3) Consulta Técnica Regional preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. UNESCO, Gobierno de Cuba, CREFAL. La Habana, 1988. 4) Seminario Iberoamericano sobre Universidad y Educación de Adultos. UNESCO-OEI, Salamanca, 1988.

9. En esta Conferencia se enfatiza la necesidad de elevar los esfuerzos por una educación básica de calidad como la manera más idónea de luchar contra el analfabetismo de las próximas generaciones de adultos. En la Sección de Actualidades y Debates de el anterior número de la Revista Educación y Sociedad (Vol. I, No. 1, 1990), se reproduce el documento Marco de Acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico, el cual contiene las directrices para poner en práctica la Declaración Mundial sobre Educación para todos.

10. En este sentido, desde la oficina de OREALC, se han venido realizando avances importantes en canalizar la participación de diversas instituciones de educación superior con el PPE. Los resultados de estos esfuerzos se han concretado en la creación de varias redes institucionales, tales como: REDALF (Red Regional de Capacitación y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos), y REPLAD (Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los Campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización). Para mayor información, véase Educación de Adultos. La acción de la REDALF, UNESCO/OREALC, Chile, 1989.

11. a) Como documentos, véase: García Guadilla (C.) Contribución de la Educación Superior al desarrollo de los otros niveles educativos; y Silvio (J.) Participación de la Educación Superior en las Reformas e Innovaciones del Sistema Educativo en América Latina y el Caribe. b) Como reuniones, el CRESALC organizó, en Febrero de 1987, una Reunión de Consulta dedicada a la Contribución de la Educación Superior al logro de los objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. A la misma asistieron 22 representantes y 12 observadores de 17 países de la región.

Como seguimiento a esas actividades, a comienzos de 1989, el CRESALC inició la ejecución del presente estudio, el cual estaba dirigido a la identificación de experiencias nacionales significativas llevadas a efecto con el apoyo o la participación de las Instituciones de Educación Superior; al análisis de los obstáculos encontrados y de los resultados obtenidos; teniendo como principal objetivo la búsqueda de opciones eficientes y operativas para que las instituciones de educación superior colaboren en mayor medida en programas de Alfabetización, Post-alfabetización y Educación de Adultos en la región. A continuación se presentan los resultados de los estudios de casos; al final se proporcionarán las consideraciones generales derivadas del análisis comparativo global.

Resultados de los estudios de casos ¹²

Para llevar a cabo el estudio de casos, se identificaron dos subregiones (Andina y Centroamérica) y dos países (Brasil, México). ¹³ La metodología, a nivel de cada informe, estuvo basada en un proceso combinado de recopilación, organización y análisis de información documental, así como una guía de registros (tipo encuesta que la mayoría de las veces fue

contestada por correo), y entrevistas con informantes claves, quienes proporcionaron datos importantes relativos a la participación que han tenido las instituciones de educación superior en las acciones de alfabetización y educación de adultos. ¹⁴ A continuación se van a presentar los resultados obtenidos en cada uno de los casos analizados. ¹⁵

Sub-región Andina ¹⁶

Se obtuvo información bastante completa de 11 instituciones de educación superior (9 oficiales y 2 privadas); se contó también con información menos completa de otras 4; en total quince instituciones, de los siguientes países: Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. ¹⁷

14. Aunque había una metodología común para todos los casos, el análisis fue un poco desigual entre ellos, debido fundamentalmente a las mayores o menores facilidades de tener acceso a las informaciones.

15. Los estudios de caso estuvieron bajo la responsabilidad de los siguientes consultores: Informe de la subregión andina: Luis Oscar Londoño, con la colaboración de Omaira Reina; Informe de Centroamérica: Ethel Romano; Informe del caso Brasil: Sergio Haddad; Informe del caso de México: Sylvia Schmelkes, con la colaboración de Ernesto Padilla; También se recibieron colaboraciones que analizaron los casos particulares de algunas instituciones, como fué La Universidad del Zulia (informe realizado por Blanca Urrutia de Monasterios y Lic. María Sandra); y algunas contribuciones que llegaron después de haber realizado el informe, pero que se tomaron en cuenta en la síntesis final, como fue el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

16. Informe elaborado por Luis Oscar Londoño, con la colaboración de Omaira Reina. Cubre los países siguientes: Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela.

17. Se obtuvo información de las instituciones siguientes: Universidad Surcolombiana (Nueva, Colombia); Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia); Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia); Universidad del Valle (Cali, Colombia); Universidad de San Buenaventura (Cali, Colombia); Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Quito, Ecuador); Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima, Perú); Universidad Central de Venezuela (Caracas, Venezuela); Universidad Simón Rodríguez (Caracas, Venezuela); de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela); de la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), se cuenta con un informe completo elaborado por esa universidad; información parcial se obtuvo de: Universidad de Guayaquil (Guayaquil, Ecuador); Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador); Universidad Técnica del Norte en Ibarra (Ecuador); y Universidad Técnica de Quevedo (Ecuador).

12. A continuación se va hacer un breve resumen de los Informes de Casos, destacando especialmente la parte de Propuestas. Sin embargo, sería imposible rescatar en tan breve espacio la riqueza de información que tienen cada uno de los informes. Por lo tanto, las personas interesadas en tener algunos de los estudios de casos completos, pueden solicitar al CRESALC una copia de los mismos. Por otro lado, es preciso también señalar que en las ocasiones que así lo ameritaba, se ha hecho transcripción fiel de partes del texto del informe firmado por los autores responsables de los estudios de caso.

13. Los resultados del Estudio del caso de Trinidad & Tobago se dirigió más a definir los niveles de competencia que existen con respecto al inglés standard y del papel que juega la universidad en este aspecto de formación. Resultó ser un buen ejemplo de la complejidad de los países del Caribe. Sin embargo, por no tener elementos comparativos para utilizarlo dentro del contexto de la problemática que estamos analizando en este trabajo, se decidió no utilizarlo en este análisis, y dejarlo para otro tipo de estudio comparativo.

Resultados e impacto:

En general, las comunidades o grupos pertenecientes a este caso reconocen que el desarrollo de las experiencias contribuyen al fortalecimiento de sus procesos organizativos y de desarrollo comunitario. Por su parte, las universidades consideradas manifiestan que la práctica comunitaria propicia la consolidación de nuevas estrategias pedagógicas y redundan en beneficio de la formación profesional de los propios estudiantes del programa.¹⁸

Aspectos obstaculizadores:

En algunos casos se plantea como obstáculo la insuficiencia de recursos financieros, técnicos y materiales. En otros casos, se mencionan

18. Ejemplo de respuestas relevantes sobre este aspecto:

- "Se ha logrado la consolidación de una estrategia pedagógica, administrativa y operativa. En más de tres años de trabajo se ha organizado un colectivo de trabajo interdisciplinario, verdadera innovación frente a las estructuras tradicionales de la universidad, organizada en Dptos. y unidades. Por otra parte, se creó un modelo de administración de planes de estudios en el que se articulan la docencia y la investigación, en beneficio de una opción académica y científica mucho más eficiente. Asimismo, el PCEP (Programa de Educación a Distancia de Educadores Populares) es un modelo de comunicación que establece una relación dinámica y flexible entre el equipo de investigación y asesoría, los autores de las UFP, los CIPAS y los coordinadores de sede. También el programa es un ejemplo de flexibilidad e integración curricular que maneja "problemas" y no áreas especializadas del conocimiento y, finalmente, es una estrategia de materiales escritos para apoyar procesos de formación universitaria". (Caso de la Univ. del Valle, Colombia).

- "En las dos vertientes (hacia adentro -en el Núcleo de la UCV- y hacia afuera -en las Casas Municipales y barrios circunvecinos de Caracas) ha sido positivo, tanto en lo cualitativo (producción de materiales instruccionales como la cartilla "Aprendamos" y un modelo metodológico denominado "materiales a la medida", como en lo cuantitativo. Por otro lado, como práctica docente en alfabetización esta experiencia redundan en beneficio de la formación profesional de los propios estudiantes. Por lo tanto, su continuidad favorece tanto al estudiante universitario como a los programas de alfabetización que adelantan organismos nacionales e internacionales" (Caso de la Universidad Central de Venezuela).

la actitud renuente de las universidades frente al trabajo comunitario. En general, se considera que la estructura académica y administrativa de estas instituciones no está pensada para esta clase de experiencias innovadoras. Lo anterior dificulta también la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios. Por otra parte, se menciona también que los espacios para la investigación y sistematización de conocimientos son muy limitados.

Algunas respuestas relevantes sobre este aspecto:

- Falta de recursos financieros, técnicos, materiales. (Dos de los programas señalan el haber tenido que ser suspendidos por carencia de recursos).
- Los prejuicios epistemológicos acerca de que el trabajo con las comunidades conlleva a "rebajar" el conocimiento.
- La estructura académica y organizativa de las universidades no está pensada para trabajar con comunidades.
- Los espacios para la investigación y sistematización son limitados.
- Incapacidad de la universidad para entender y valorar experiencias innovadoras.
- Dificultad para involucrar profesores universitarios que miren más allá de su disciplina académica.
- Poca disponibilidad real de tiempo de los estudiantes para atender el trabajo comunitario.
- Ingerencia de grupos políticos en las comunidades, lo cual ocasiona conflictos de relación y dificulta un desarrollo realmente comunitario.
- En algunos meses del año el programa sufre debilitamiento debido a los períodos vacacionales del año escolar.
- Poco personal para atender una gran demanda de trabajo.
- Falta de tiempo para emprender investigaciones más globales y sistemáticas.

Principales Facilitadores:

El más relevante y común a casi todas las experiencias es la voluntad política y el entusiasmo, tanto de los participantes y asesores, como de los grupos comunitarios.

Visión Prospectiva:

Las principales necesidades que se contemplan a futuro son: creación de programas de formación en: especialización de educación comunitaria y de adultos; consolidación de grupos interuniversitarios de trabajo; reconocimiento e institucionalización de la educación de adultos dentro de la universidad; creación de redes de servicios e intercambio permanente de personas e instituciones ligadas a contextos socioeducativos específicos y trabajando con el mismo objetivo.

Propuestas de políticas:

En el caso que estamos describiendo, la definición de políticas está dirigida fundamentalmente a la función social de las instituciones de educación superior, a las Facultades de Educación y Pedagogía específicamente, y a la formación de educadores en general. Por su importancia, a continuación se señalan las principales políticas planteadas en el documento del caso andino:

- Las instituciones de educación superior, por su origen y naturaleza, deberán responder al reto ineludible de aportar al avance y progreso de los sectores, organizaciones y comunidades populares, dinamizando su iniciativa y creatividad y potenciando sus capacidades, a partir de reconocerlas como gestoras del desarrollo social, educativo y cultural.
- El cumplimiento de la función social y su necesaria articulación con la totalidad de las funciones que corresponden a las instituciones de educación superior requerirá la búsqueda de un punto justo entre las necesidades del desarrollo social comunitario,

las aspiraciones de formación profesional de los estudiantes y los intereses de desarrollo de los núcleos académicos en el campo de la investigación y la docencia. Esta búsqueda deberá ser un espacio de encuentro entre los sectores y estamentos involucrados e instaurar el diálogo de las instituciones (estudiantes, profesores, administradores) y las comunidades; y también un diálogo entre los distintos saberes.

- Las acciones de promoción comunitaria y extensión deben concebirse como procesos que respondan a las necesidades concretas del grupo, comunidad, organización o sector social con el que se trabaje. Estas necesidades de los sujetos deben ser el referente principal, y no los programas o actividades académicas vigentes. Esta perspectiva obligará a transformar los procesos de formación profesional y a incorporar las actividades de proyección social a la planeación académica en sus aspectos de docencia e investigación, dentro de nuevas concepciones de admisión, tiempos, secuencias y espacios.

- La realidad económica, social, cultural y política de nuestros países plantea como exigencia para las instituciones de educación superior que, dentro de criterios de excelencia académica, calidad de formación y de creación y apropiación de conocimiento, su vinculación con los sectores populares, no sólo manifestado en servicios o trabajo hacia la comunidad, sino sobretodo en lograr unos profesionales que sean educadores comunitarios en su campo específico (medicina, economía, ingeniería, derecho, pedagogía, etc.). Para lograr esto, el Servicio Social Universitario, establecido en varios países, se reorientará de manera que constituya la base de esta formación y no exclusivamente la práctica en algo para lo cual no se ha sido formado: enfrentar los problemas que la realidad de los sectores populares presenta y acompañarlos en sus soluciones.

- Aquellas actividades que se realicen en programas, investigaciones o experiencias en educación comunitaria y educación de

adultos, deberán incorporarse como criterios de carga académica para los docentes e investigadores, y como créditos de calificaciones de los estudiantes, en condiciones equivalentes a las actividades convencionales (clases, prácticas de laboratorio o trabajo social, investigación con metodologías clásicas, etc.).

- Las instituciones de educación superior deberán incluir en su presupuesto una partida para la investigación en programas de alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos.
- Las instituciones de educación superior deberán constituir con grupos de apoyo a los programas de educación de adultos que adelantan los gobiernos a través de sus dependencias especializadas. Deberán asimismo celebrar convenios con los Ministerios de Educación, manteniendo el control sobre las destinaciones y sobre la calidad y difusión de los resultados.
- Las Facultades de Educación y Pedagogía deberán incluir dentro de sus objetivos de formación y de proyección social, la educación comunitaria y popular. Esto se hará de manera a orientar los planes de desarrollo académico, de tal manera que propicien la formación de un nuevo educador, dinamicen procesos de cambio y renovación sociocultural y fomenten el compromiso de la comunidad universitaria con los propósitos de transformación educativa y cultural. Asimismo deberán crear las condiciones administrativas y financieras para que esta labor pueda cumplirse.
- La coordinación y complementariedad -a partir de proyectos concretos de alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos- debe ser una condición básica para lograr la articulación de las relaciones entre las instituciones, las comunidades y sus organizaciones y el Estado. Para ello, se requerirá: a) que dentro de la estructura general de los Ministerios de Educación (Dirección de Educación de Adultos) y de

la organización de las instituciones de educación superior, se creen espacios y mecanismos concretos de participación y coordinación. b) reconocer la labor de las organizaciones no gubernamentales y poner al servicio de éstas los recursos académicos y realizar con ellas trabajos comunitarios conjuntos en el marco de relaciones de mutuo respeto y complementariedad.

Sub-región de Centroamérica ¹⁹

Se consideraron 5 casos, 1 de El Salvador, 2 de Honduras, y 2 de Costa Rica. ²⁰ A excepción de Costa Rica, la mayoría de los países de esta subregión ha vivido conflictos sociales graves que no pueden dejar de tomarse en cuenta en el análisis de lo educativo. En el caso de la Universidad de El Salvador se explicita dramáticamente en el propio informe. ²¹

19. Informe realizado por Ethel Romano, de la Confederación Universitaria Centroamericana.

20. Los casos fueron: Programa de Alfabetización realizado en la Comunidad Labor, No. 1, Sectores Credisa y Amatepec (El Salvador); Programa "Alfabetizando al Adulto", realizado en Másica Atlántida (Honduras); Proyecto de Capacitación en el Porvenir Atlántida (Honduras); La mujer de zona marginal como eje central de la educación en la familia y agente potencial de prevención e intervención en el problema del alcoholismo, La Libertad, San José (Costa Rica); Proyecto de capacitación a maestros en aspectos psicopedagógicos (Costa Rica).

21. "La población salvadoreña, principalmente los sectores populares, han tenido un limitado acceso a la educación. Esta tendencia se ha visto agravada por la guerra que tiene ya aproximadamente diez años. (...) Los presupuestos dedicados a la educación han venido disminuyendo. La Universidad de El Salvador también ha sido afectada en sus instalaciones, por la guerra y el terremoto. Las pérdidas en este aspecto son grandes, pero son aún más importantes las pérdidas que la Universidad ha sufrido en cuanto a los recursos humanos. No son pocos los docentes y estudiantes que la Universidad del El Salvador ha perdido, debido al cierre y destrucción que ha sido objeto en diferentes oportunidades; así como a los escasos presupuestos asignados, etc. Todo esto ha provocado que estudiantes y docentes se ubiquen en otros centros educativos, ya sea en el interior o exterior del país, y los que se mantienen en la universidad, se enfrentan cotidianamente a limitantes que les impiden un buen desarrollo de sus labores.

Aspectos obstaculizadores:²²

- Problemas originados principalmente en la etapa de planificación y organización de las experiencias.
- Dificultades debido a la escasez de personal y asesoramiento de las personas encargadas de desarrollar los procesos educativos.
- Limitaciones de recursos materiales

Principales facilitadores:

- Disposición y entrega con que los facilitadores e instructores enfrentan las experiencias.

Proposición de políticas:

- Mayor planificación y organización de acuerdo a la realidad en que se desarrollan los programas. Así como mayor planificación también del tiempo y la carga académica de los estudiantes responsables de los programas educativos.
- Mayor vinculación de los procesos educativos con la realidad en que se desarrollan, tanto en la metodología, como en los contenidos y los recursos humanos.
- Mayor capacitación de los facilitadores o instructores antes de iniciar el programa.

Brasil²³

En Brasil existe un movimiento importante por parte de los sectores públicos para

22. Como pudo observarse en la nota anterior (21) el contexto en el cual se realizan los programas de proyección social ha estado muy asediado por problemas graves, especialmente por la guerra. Gran parte de los obstáculos encontrados en la realización de los programas de alfabetización están de alguna manera relacionados con las condiciones difíciles en las cuales las universidades deben realizar su trabajo.

23. Informe realizado por Sergio Haddad, del Centro Ecuménico de Documentação e Informação, Sao Paulo, Brasil.

ampliar los servicios de educación de adultos, además de la existencia del derecho formal establecido constitucionalmente y de la convocatoria a todos los sectores en esta tarea de eliminación del analfabetismo y universalización de la enseñanza básica.

Sin embargo, al parecer -y de acuerdo con las experiencias aquí analizadas- las instituciones de educación superior (IES) del Brasil han sido bastante impermeables a las demandas sociales y a los compromisos de atender - en términos de investigación, extensión y enseñanza- a la educación de adultos.

Para este caso se obtuvo información de 49 experiencias que los analistas clasificaron de acuerdo a tres tipos de modalidades: intervención, cursos e investigación.

1. Intervención: 23 experiencias (que corresponde al 47% del total). Se mencionan tres diferentes formas de intervención:

- La principal forma de actuación es a través de escolarización de funcionarios, por parte de los Organos Centrales (Rectoría) y por parte de los Centros de Educación de la Universidad. Se observa poca coordinación entre ambas instancias para maximizar esfuerzos.
- La segunda forma de intervención de las IES ocurre en su relación con Organos Públicos, sean ellos federales, estatales o municipales. Esta intervención ocurre de diferentes maneras, siendo la más importante la relacionada con el campo de la formación de técnicos y profesores. Una experiencia de esta naturaleza es la desarrollada con la Fundación EDUCAR (órgano del sector público).²⁴
- La tercera forma de intervención es con los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, esta rela-

24. La Fundación EDUCAR es un órgano del Sector Público que otorga materiales, apoyo técnico y financia monitores para la alfabetización. En ciertas oportunidades la Fundación Educar ha solicitado apoyo técnico, en otras han sido las IES quienes la han solicitado a la Fundación.

ción ha sido muy poco significativa. Ello quizás se explica por la distancia que en los últimos años ha mantenido la Universidad con los movimientos sociales, y con los organismos no gubernamentales en general.

2. Cursos: 15 experiencias (o sea el 31% del total). Algunos aspectos relevantes mencionados de estas experiencias son:

- Prácticamente todas las experiencias de enseñanza investigadas están volcadas a un campo conceptual donde la cuestión específica de alfabetización no se identifica fácilmente.
- Una de las dificultades anotadas tiene que ver con el mercado de trabajo para los profesionales de esta área. Como no hay un desarrollo del sistema escolar público en el campo de la educación de adultos o un necesario consenso social sobre la especialización de profesionales en esta área, los formados en ella encuentran dificultades en colocarse.
- El cuerpo de conocimientos científicos en esta área es bastante limitado. Es aquí donde las IES deberían contribuir especialmente.

3. Investigación : 9 experiencias (18% del total). Algunas de las características observadas en este renglón son:

- En general los proyectos de investigación responden más bien a intereses individuales de los investigadores, sea por parte de los estudiantes, de los profesores, o porque forman parte de temas en los postgrados.
- Debido a lo anterior, no es posible la constitución de núcleos temáticos importantes a través de los cuales definir espacios para la discusión y la reflexión.

Propuestas de Políticas:

Se plantea que debe haber una mayor democratización de la sociedad en general.

Esto significa mayor compromiso tanto de los sectores públicos, como de las IES con una política social que establezca prioridades hacia los sectores más pobres de la población, que generalmente son los sujetos de la educación de adultos. Algunos elementos que se mencionan como necesarios plantear dentro de las instituciones de educación superior son:

- Establecer una política más global de compromiso de las IES para con la educación de adultos a través del reconocimiento formal y la creación de legislaciones específicas.²⁵
- Crear disciplinas obligatorias en las Facultades de Educación relativas al campo de la Educación de Adultos. El cambio curricular podría ser realizado en estrecha colaboración con los legisladores de los organismos centrales nacionales. Ello conduciría a la formación de un grupo de profesores y, a mediano plazo, proporcionaría un cuerpo de conocimientos de mayor consistencia en esta área.
- Incentivar el campo de la investigación sobre Educación de Adultos. Con esto se obtendría una aplicación significativa de la participación de las IES en las investigaciones sobre educación de adultos.
- Colaborar en la evaluación de programas de educación de adultos, junto con el sector público y junto con la sociedad civil.
- Propiciar Conferencias nacionales de educación, intercambios nacionales y regionales de investigación con asociaciones de investigadores y expertos en esta área, etc.
- Incentivar el desarrollo de convenios de cooperación entre las instancias públicas

25. Un ejemplo de esto fue la convocatoria del Ministerio de Educación para que las Universidades atendieran programas de Educación de Adultos. A pesar de las distorsiones que esto provocó en un primer momento, esta circunstancia derivó en la creación de un movimiento de defensa e incentivo de tales programas; y acabó generando un compromiso en muchas de las Facultades de Educación.

de las Secretarías de Educación y las IES. Esto permitiría una mayor apertura de estas últimas a las necesidades y al aprovechamiento de las políticas sociales de educación de adultos. Esto puede darse en el campo de la concepción y organización de los programas, en sus aspectos de estructura y funcionamiento, y también en el campo de la formación de profesores.

e instrumentación de microexperiencias, y e) asesorías para elaborar materiales didácticos.²⁸

Las experiencias que se analizaron proceden de universidades que manifestaron contar con -o haber tenido- alguna participación en actividades de educación de adultos. Sin embargo, la presencia más comúnmente encontrada de las universidades en este campo se circunscribe a actividades que consisten en proporcionar recursos humanos voluntarios (prestadores de servicio social), quienes finalmente se integran a los programas educativos en calidad de agentes operativos (alfabetizadores, asesores). En efecto, con excepción de una minoría de experiencias que sí han tenido una presencia calificada en el campo de la educación de adultos, en la mayor parte de las IES se advierte una suerte de actitud de menosprecio por las acciones de educación de adultos.

A continuación se presenta un análisis de las experiencias de las Universidades en programas de educación y alfabetización de adultos, a través de dos categorías, como prestadoras de servicio social y como formadoras de profesionales en educación de adultos.²⁹

Aportes de las IES como prestadoras de servicio social:

Los aportes de las IES como prestadoras de servicio social en México pueden situarse en tres momentos: década de los cuarenta;

México²⁶

Los resultados proporcionados en este caso corresponden básicamente a la participación de actores sociales de algunas universidades en programas gubernamentales que se han venido impulsando en los últimos años, así como en la concepción y realización de proyectos propios de educación de adultos.

El estudio cubre fundamentalmente lo que ha sucedido durante la década de los ochenta, ello porque es en esa década donde las instituciones de educación superior (IES), según señalan los analistas mexicanos, tienen una presencia de relativa significación. Esta presencia se concretiza, sintéticamente, en las siguientes actividades: a) formación de especialistas en educación de adultos; b) elaboración de investigaciones; c) incorporación de estudiantes que prestan su servicio social²⁷ en calidad de agentes operativos; d) formulación

26. Informe coordinado por Sylvia Schmelkes y elaborado por Ernesto Padilla. Ambos del Centro de Estudios Educativos de México.

27. El servicio social en México está reglamentado en la mayor parte de las universidades del país. Aunque difiere la reglamentación de una universidad a otra, el esquema más común consiste en establecer como uno de los requisitos indispensables para la titulación, la obligación de prestar servicio gratuito en alguna institución del sector público o en algún organismo privado no lucrativo, durante 340 horas o seis meses sin recibir pago alguno, o durante 680 horas o un año en el caso de recibir remuneración. El sitio donde se realiza el servicio social, y el tipo de actividades que serán desempeñadas, deben ser aprobadas por la autoridad universitaria correspondiente. La institución donde se presta el servicio social emite una carta, a su término, evaluando el trabajo realizado.

28. Este trabajo abarca sólo una muestra ilustrativa y ejemplificativa de los esfuerzos de las IES. Existen experiencias como las Brigadas de Servicio Social Rural, así como otras de apoyo a organizaciones campesinas que, por falta de información, no se han podido incluir en el informe.

29. Las pocas universidades que sí tienen programas con este ámbito de la actividad educativa no cuentan con una sistematización, o al menos con una evaluación, de las experiencias en las que participaron. Tampoco se cuenta con registros confiables de los esfuerzos realizados. Ello conduce a pensar -expresan los autores de este informe- que las experiencias de las universidades en educación de adultos no forman parte de la memoria histórica de las universidades.

campana de 1965; y desde 1976 hasta la época actual (en 1976 se promulga la Ley Nacional de Educación de Adultos, y en 1981 se crea el Instituto Nacional para la Educación de Adultos-INEA-, por decreto presidencial. Durante ese momento, la participación de las IES se centra en dos aspectos: a) en el establecimiento de centros de promoción y asesoría permanente para la educación de adultos; y b) en proporcionar a los estudiantes que participan voluntariamente en los centros de promoción y asesoría de educación para adultos durante el tiempo que las disposiciones legales establecen para la prestación del servicio social.³⁰

Durante los primeros años de mayor actividad por parte del INEA, las acciones de alfabetización y educación básica se apoyan fundamentalmente recurriendo a los servicios voluntarios de estudiantes que egresan de la educación media y media superior. A partir de 1983 es cuando se entabla relación con COSSIES³¹ y demanda una cuota determinada de estudiantes de servicio social de nivel superior para que se incorporen a la actividad de los programas con adultos.

Dificultades más relevantes en esta área:

- Muchos de los prestadores de servicio social, al enrolarse como agentes operativos (es decir, en calidad de alfabetizadores, asesores, promotores, organizadores regionales e instructores), eventualmente

30. Aunque el Servicio Social se viene realizando con carácter obligatorio desde la emisión de la Ley Reglamentaria de 1945), fue en Mayo de 1981 cuando se publica el Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes de Educación Superior de la República Mexicana. Con ello se constituye el Sistema Nacional de Servicio Social, el cual se instrumenta a partir de la creación de la Comisión Coordinadora del Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (COSSIES).

31. Comisión Coordinadora del Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior.

abandonan los ciclos o períodos en momentos cruciales. Como es obvio, esto repercute en la desintegración de los grupos de alfabetización y educación básica.

- La rotación de los prestadores de servicio social, que es semestral, y en período vacacional, causa problemas en términos de que no se concluyen los procesos educativos operados con los adultos.
- Existe falta de enlace entre los prestadores salientes y los entrantes.
- Es muy escasa la colaboración en materia de elaboración de planes y programas, metodologías y técnicas que eleven la calidad de la educación para los adultos.
- Los estudiantes prefieren participar en labores mejor remuneradas y desprecian la oportunidad de prestar su servicio en educación de adultos.
- Los estudiantes prefieren hacer su servicio social en actividades más relacionadas con sus carreras o en áreas donde puedan aspirar a conseguir empleo.

Formación de Profesionales en Educación de Adultos

La participación de las IES en materia de formación de educadores de adultos es un ejercicio incipiente que adquiere concreción en los programas de postgrado desarrollados en un número limitado de Universidades. Parece no haberse creado suficiente conciencia todavía respecto a la necesidad de perfilar la profesionalización y los altos estudios en educación de adultos. Las IES en forma global no han asumido el desafío de hacer contribuciones sustantivas al desarrollo cultural y educativo de los sectores populares.

Participación en campañas y movimientos de alfabetización

La universidad -como parte de las acciones de extensión universitaria- ha tenido una participación importante en los dos últimos

movimientos alfabetizadores.³² Esta participación se concretó a través de: a) la provisión de valiosas orientaciones para lograr que la diversidad de grupos sociales se integrara a trabajos específicos, en los dos últimos movimientos alfabetizadores; b) la sensibilización a la población sobre la importancia de la alfabetización; c) servicios de alfabetización, incorporando estudiantes de educación media y media superior como agentes educativos, etc.

Sin embargo, la presencia de los universitarios en las acciones de alfabetización, de ninguna manera se consideró decisiva en el logro de las metas establecidas por los dirigentes estatales.³³

Pudiéramos adelantar la hipótesis de que esta baja participación de las universidades en los programas de educación de adultos, aún en lo que respecta a proporcionar recursos humanos, podría atribuirse al bajo status atribuido a las actividades de educación de adultos, a la connotación de "elemental" o "básico" que la educación de adultos ha adquirido y a la consecuente falta de legitimidad institucional de la educación de adultos como disciplina o área científica en los dominios del desarrollo educativo universitario.

32. De manera particular la Universidad del Estado de México, y la Universidad de Tabasco, a través de incorporación en sus Estados, de la Campaña Estatal de Alfabetización y del Movimiento Estatal de Alfabetización, respectivamente.

33. Sin embargo, la presencia de los universitarios en las acciones de alfabetización, de ninguna manera se consideró decisiva en el logro de las metas establecidas por los dirigentes estatales. Más bien se trató de una participación marginal, pues los universitarios sólo se comprometieron durante temporadas limitadas y en labores que no implicaron alta inversión de tiempo ni fuertes desplazamientos a comunidades fuera de las zonas urbanas. Cuando fueron convocados, la motivación para que participaran se formuló en términos de que la experiencia les serviría para hacer importantes aportes en el proceso de desarrollo teórico-metodológico de la alfabetización.

Proposiciones para una vinculación más efectiva entre las IES y la educación de Adultos:

Uno de los principales retos a los que se enfrentan las IES consiste en asumir el papel protagonista y de vanguardia en el desarrollo educativo y cultural del país, para lo cual parece indispensable que éstas expliciten y comprometan su participación en el proceso de construcción y fortalecimiento de las acciones de educación de adultos en cada una de las entidades del país.

En materia de formación de personal, las universidades pueden definir estrategias y políticas orientadas a capacitar y formar personal en diversos niveles: promotores, técnicos y dirigentes. Entre las opciones a desarrollar estarían: programas de formación y altos estudios para educadores populares; programas de estudios avanzados y de especialización para educadores que trabajan en programas de educación de adultos impulsados por agencias gubernamentales; programas de formación y/o capacitación de profesores universitarios que participan en proyectos de educación de adultos, etc.

Por otra parte, las actividades de alfabetización, educación de adultos y postalfabetización han dejado como saldo un conjunto de experiencias que no han sido sistematizadas, así como la construcción de la educación de adultos como un campo específico de conocimiento y construcción científica, debe ser asumida como tarea por las IES.

Otro campo significativo en el cual las universidades pueden proporcionar aportes relevantes corresponde al del desarrollo de innovaciones para la educación de adultos, así como la investigación en materia de alfabetización y educación de adultos, especialmente en áreas como: el impacto de las acciones en el proceso de desarrollo socioeconómico del país, con el papel del Estado y de la sociedad civil, el proceso de conocimiento de los sujetos populares, las discrepancias entre el discurso y la práctica de la educación de adultos, con pro-

gramas alternativos de postalfabetización, y muchos otros requerimientos que existen en materia de investigación e innovación de nuevos procesos educativos que respondan mejor a las características socioculturales de los adultos.

La participación de las IES en la revisión de criterios y mecanismos sobre inversión y gasto en educación de adultos y sobre sus fuentes y destinos, parece ser otra de las áreas importantes de incidencia.

Consideraciones finales con énfasis en una visión prospectiva ³⁴

A diferencia de los países industrializados -en donde la educación para adultos emergió como una modalidad orientada a ocupar el tiempo libre de la población asalariada y a perfeccionar la calidad de la fuerza laboral- en América Latina este tipo de educación constituye un movimiento orientado a disminuir significativamente los índices de analfabetismo y el rezago escolar registrado por la población adulta mayor de 15 años. ³⁵ También la educación de adultos aparece como respuesta a una dramática situación de pobreza y marginalización no sólo de los servicios educativos, sino de los beneficios económicos y sociales en general. ³⁶ Así, en América Latina, la Educación

de Adultos intenta inscribirse en un conjunto de acciones que tratan de romper la dinámica secular de postergación educativa, económica y cultural de grandes masas de población. ³⁷

Para algunos autores, la Educación de Adultos -a diferencia de otras áreas relacionadas con las necesidades básicas, tales como la nutrición, la salud pública, la vivienda- no ha tenido el proceso de profesionalización de aquellos, ni la institucionalización en los distintos niveles del Estado. Han sido las organizaciones internacionales ³⁸ las que han llevado el mayor peso en la acción orientada a que la Educación de Adultos gane un espacio y logre el reconocimiento y la voluntad política de los Gobiernos, así como también ellas han sido importantes en el apoyo a la creación de una esfera de intervención para enfrentar el problema en la teoría y en la práctica. ³⁹

Por otro lado, existe también la percepción desde la cual algunos autores consideran que la educación de adultos, dentro de las expresiones educativas que ofrecen los sistemas educativos, es la menos convencional. Históricamente la educación de adultos en América Latina tiene una vocación de búsqueda, de cambio y de innovación. ⁴⁰ Por ejemplo, las formulaciones teórico-metodológicas de la educación liberadora, iniciadas por Paulo Freire y complementadas por otros latinoamericanos, se han incorporado al patri-

34. En los puntos anteriores se han presentado los estudios de casos respectivos, tratando de seguir las líneas expositivas particulares que cada informe tenía. De esa manera, se ha podido observar todo un espectro de situaciones, que no tendría sentido retomar en forma de análisis comparativo, pues no se trata de comparar situaciones, o países, sino de obtener -de cada una de las experiencias- lineamientos válidos para políticas futuras.

35. De ahí la versatilidad de definiciones que implica la Educación de Adultos: educación compensatoria, educación liberadora, educación popular, educación para el ocio, educación para la transformación, etc. En todas estas definiciones está implícita la versión de suplir deficiencias o de integrar grupos de poblaciones a las estructuras sociales vigentes.

36. Planteado en el Informe de México, pág. 7.

37. Véase Latapí (Pablo). "Prospectiva de la Educación de Adultos a la luz de la pobreza en América Latina", en Latapí & Castillo (Comp.) *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*, Patzcuaro: CREFAL, 1986.

38. Se menciona específicamente a la UNESCO, la OEA y la OIT.

39. Planteado en el Informe de la Subregión Andina, pág. 14-15.

40. En el caso de Venezuela, los centros dedicados a la alfabetización y la educación de adultos, CEPAP (Centro de Experimentación de Educación Permanente de la Universidad Simón Rodríguez) y el CESAP (Centro al Servicio de la Acción Popular), fueron los principales promotores del discurso de la investigación participativa, hasta comienzos de los años ochenta. (Véase John Dinan y Yuraima García, *Participatory Research in Venezuela*, 1973-1990, INDASE, 1990).

monio de la cultura universal y se utilizan en otras regiones del Tercer Mundo y también son motivo de inquietud intelectual y técnica en los países desarrollados. Esto tanto desde el punto de vista de la práctica ⁴¹ como de la teoría.⁴²

En cuanto al papel de las instituciones de educación superior en la educación de adultos, también es considerado por algunos autores como asociado a compromisos internacionales. En muchos casos esto se hizo a través de los programas de extensión y de actividades educativas no formales; pero se critica que éstas no han sido muy innovadoras y, además, surgieron atrapadas por un modelo educativo que impide su desarrollo con sentido de transformación institucional y social. No obstante esta situación, dentro de las IES han venido ganando espacio grupos de profesores conscientes del papel que le corresponde a la educación superior en el reencuentro con una sociedad que está requiriendo su concurso para construir su propio proyecto y resolver a corto plazo acuciantes problemas de sobrevivencia, derechos humanos, orientación económica, desarrollo científico, tecnológico y cultural.⁴³

Los retos:

En todos los casos analizados en este estudio se ha constado la importancia de recuperar espacios en las IES para que los temas en referencia tengan una mayor relevancia.⁴⁴

Se ha planteado que esos espacios deberían significar, no sólo la presencia de los temas considerados en los planes de estudio (a través de disciplinas legitimadas)⁴⁵ sino que también esa presencia debería responder a una concepción del conocimiento que involucrara una relación horizontal con las comunidades.⁴⁶

También se ha señalado la importancia de las funciones de Formación (valorando su aspecto social y académico), así como de Investigación e Innovación. Las IES podrían hacer un aporte muy valioso al conocimiento de los procesos de ese tipo de temáticas, a través del análisis de su significado sociopolítico en los cambios sociales, a través de la comparación de los distintos modelos pedagógicos que lleven a una proposición de tipologías deseables, a la producción de teorías adecuadas y conocimientos pertinentes.⁴⁷

45. Varios de los informes han dejado claro las limitaciones de la "Extensión Universitaria" como función de servicio a la comunidad para los temas que nos ocupan. Existe consenso en que las transformaciones tienen que darse en el campo de la Docencia y la Investigación, incorporando las problemáticas de los sectores desatendidos, tanto en los planes de estudio como en los temas de investigación. Por su parte, los cambios en los planes de estudio (tanto a nivel de docencia como de investigación) tienen que verse como cambios en las disciplinas - y en común acuerdo con cambios en las profesiones (ni las disciplinas ni las profesiones actuales toman en cuenta las necesidades de las mayorías en situación de pobreza). Por otro lado, esos cambios no son exclusivos de las Facultades de Educación, sino de muchas otras áreas del conocimiento, ya que la problemática social cubre otras dimensiones y disciplinas del problema de pobreza, como son: economía y administración ("economía popular", "microempresas", etc.); arquitectura e ingeniería ("equipamiento de barrios"), medicina ("salud", "nutrición"), psicología, sociología, etc.

46. Afortunadamente, se ha podido apreciar que la metodología participativa (la más utilizada en las experiencias recogidas en varios de los informes) es la más cónsona con esos principios de producción y distribución del conocimiento. Sin embargo, este enfoque debería redefinirse en las nuevas circunstancias para que pueda surgir con mayor fuerza y con toda la potencialidad que puede dar.

47. Las universidades tienen frente así el enorme reto de apoyar la educación de adultos, imprimiéndole a ésta un carácter más científico, desarrollando estudios e investigaciones, procesos de experimentación e innovación en las distintas áreas de la misma.

41. Véase Cesar Picón, op.cit.

42. Véase Carmen García Guadilla, *Producción y Transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*, Edit. Tropykos, Caracas, 1987.

43. Planteado en el Informe de la Subregión Andina, pág.12.

44. Este aspecto ya había sido planteado de forma muy similar en ocasiones anteriores: "Se constata que la institución universitaria, y por lo tanto sus funciones y estructuras, están en un proceso de análisis crítico que mira hacia dos tipos de problemas: su inserción en contextos de transformación de la sociedad y el desafío de una autodefinición contextualizada y asumida en el interior de ella misma, de modo integrado y coherente" (V Jornadas Iberoamericanas. Universidad y Educación de Adultos. Salamanca, España, Octubre 1988, Informe Final, p.4)

Pero además, ha sido planteada con mucho énfasis la tarea de sistematización de las experiencias de la educación de adultos. Este es un aspecto que reiteradamente se señala como prioritario en los momentos actuales y para lo cual se requiere y se solicita el aporte de las IES.⁴⁸ La falta de sistematización implica planear acciones a partir de un vacío conceptual, donde las experiencias trabajadas no reportan ninguna acumulación de conocimientos.⁴⁹

Sistematizar implica construir un ordenamiento descriptivo analítico de la experiencia, con una mirada reflexiva y crítica de la misma, teniendo como objetivo crear y generar nuevas expresiones creativas de la experiencia.⁵⁰

48. En general, las acciones de educación de adultos conducidas desde el Estado y desde los organismos no gubernamentales han proliferado y diversificado en forma notable. Sin embargo, la mayor parte de estas experiencias carecen de marcos conceptuales y metodológicos que rijan sus acciones. En este terreno las universidades tienen una tarea importante a desarrollar, acercando contribuciones significativas mediante la conformación de equipos multidisciplinarios que sistematicen, evalúen y hagan prospectiva a partir de lo ya sabido y de lo ya logrado en materia de educación de adultos. (Planteado en el Informe de México, pero que sirve para el caso general de la región).

49. La concepción metodológica que está en la base de las experiencias registradas implica considerarlas como algo que no está acabado y que tiene que afinarse en la práctica. De ahí que la sistematización signifique un proceso indispensable. Además la función social de las IES y una de las posibilidades de aportes a las comunidades lo constituye, sin lugar a dudas, el fortalecimiento de la sistematización, en la teoría y en la práctica.

50. Por sistematización se entiende estructurar las experiencias, darles un orden que permita conocer su origen, evolución histórica, ideología, estrategia, presencia o interrelación de un conjunto de procesos y de recursos, resultados cualitativos y cuantitativos de la experiencia e impacto de los mismos, identificación de obstaculizadores y facilitadores, aciertos y desaciertos, congruencias e incongruencias, etc. (Para una exposición de los conceptos de sistematización, evaluación y prospectiva, véase Cesar Picón, *Visión Prospectiva de la Cooperación Horizontal de la Universidad Latinoamericana en el campo de la Educación de Adultos*, Mimeo, CREFAL (s.f.).

Algunos autores han elaborado una relación muy interesante entre sistematización, evaluación y prospectiva.⁵¹ La sistematización y evaluación son puntos de partida para planear la prospectiva de la experiencia.

Hasta ahora los gestores de este esfuerzo de sistematización, evaluación y prospectiva de experiencias de educación de adultos en América Latina han sido fundamentalmente las organizaciones no gubernamentales. Sin embargo, las IES deben - por su especificidad de productoras de conocimiento- tomar un puesto de vanguardia en estos esfuerzos, y conformar equipos interdisciplinarios mediante una estrategia de trabajo coordinado a nivel regional latinoamericano.

Los dilemas:

A lo largo de todos los estudios de casos aquí analizados se han constado sendas limitaciones de las IES. Se ha señalado reiterativamente la crisis por la que están pasando la mayoría de los sistemas de educación superior de la región, su aislamiento tanto de la esfera de lo público como de la sociedad civil. A un nivel más específico se constatan las limitaciones que presentan las Facultades de Educación -espacio inherente al desarrollo de las temáticas sujeto de este estudio- por cuanto son ellas las Facultades más tradicionales de nuestras Universidades.

Los retos señalados en el punto anterior, pero sobre todo las propuestas de políticas planteadas en cada uno de los estudios de caso ¿pueden ser llevados a cabo por las IES con todas las limitaciones que sabemos existen? ¿A

51. Picón, op. cit. Este autor entiende por evaluación: como la práctica de valoración global y específica de la experiencia, en la dimensión cualitativa y cuantitativa. Y prospectiva: como la práctica de proyección al futuro, habida cuenta de los resultados logrados, de las tendencias identificadas, y de los elementos que deben afirmarse en la experiencia, con la idea de recrear y/o generar nuevas expresiones creativas de la experiencia en términos de nuevos logros cualitativos y cuantitativos.

partir de qué? y ¿desde donde? comenzar a hacer esas transformaciones.

A continuación se plantea como punto esencial la necesidad de redefinir nuevas relaciones entre las IES y la sociedad, así como la conveniencia de establecer nuevos criterios y cambios cualitativos que involucren una mayor responsabilidad social tanto en las formas de organización de las instituciones como en los contenidos y actitudes de los estudiantes y profesores.

Necesidad de redefinir nuevas relaciones entre IES y sociedad.

Las relaciones entre las IES y la sociedad no han sido fáciles en América Latina. Diversos autores han tratado de analizar estas relaciones. Los planteamientos actuales revelan interés por no dejar de lado -en la conexión IES y sociedad- mecanismos más efectivos que superen la disociación orgánica que ha caracterizado la última fase histórica de esta relación.⁵²

Un planteamiento novedoso en este sentido -y que todavía sigue vigente- fue hecho por un autor mexicano hace ya casi diez años.⁵³ Este autor propone un modo que llamó reconstruccionista (también llamado incrementalista), donde se presenta un intento para superar, en el plano de la acción, los bloqueos a los que conducen los modelos radicales.⁵⁴

Específicamente este planteamiento sugiere la posibilidad de transformaciones a través de la acumulación y el incremento de pequeñas acciones significativas que, aprovechando las contradicciones sociales, refuerzan los procesos de cambio en la dirección deseada.

El modelo teórico-social del reconstruccionismo sostiene que la educación puede contribuir a cambiar las IES gradualmente, en la medida en que parte de los propios educandos como sujetos actores, y en donde el punto crucial es la participación en los procesos que involucran cambios estructurales pequeños y anticipan cambios mayores.

Con la filosofía implícita de este modelo, sería posible impulsar transformaciones tanto en términos de elaborar propuestas orientadas a fomentar acciones educativas innovadoras, como en relación a sugerir correcciones a la política educativa convencional.

Una de las proposiciones específicas es introducir cambios tanto en las disciplinas como en las profesiones, lo cual implica trabajar sobre la base de crear perfiles de nuevas profesiones que respondan más fielmente a las necesidades de las mayorías de nuestra región. Estos cambios en la estructura de las nuevas profesiones, implicarían cambios esenciales en las disciplinas actuales, así como la creación de otras nuevas.

Los cambios en las disciplinas, no deben ser sólo de contenidos sino tomando en cuenta también al nuevo rol y los cambios que se están dando en el conocimiento en la sociedad postmoderna.⁵⁵ No sólo en la producción, circulación y distribución del conocimiento (las IES están dejando de tener el monopolio en estas actividades), sino también en la forma de organización del mismo (nuevas formas inter y transdisciplinarias están surgiendo con fuer-

52. Sobre esto véase la clasificación que hace J. Graciarena en "Esbozo de interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana", en Rama, G. (Coord.) Universidad, clases sociales y poder. Caracas. Edit. Ateneo, 1982.

53. Nos referimos a Pablo Latapí. Véase al respecto los trabajos siguientes: Universidad y Sociedad: un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. En *Universitas* 2000, Vol. 3, 1978; Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. XII, No. 4, 1982; y Profesiones en la sociedad capitalista. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, No. 1, OEI, 1986.

54. Este planteamiento es rescatado en el Informe del caso mexicano.

55. Véase Carmen García Guadilla, Educación Superior en América Latina: Áreas Críticas y Desafíos Conceptuales, en Franco & Zibas (Comp.) *Final do Seculo. Desafios da Educaçao na América Latina*. CLACSO-REDUC. Editora Cortez, Sao Paulo, 1990.

za). La interacción IES y sociedad implica por tanto una necesidad de sobrevivencia para las primeras, si esas instituciones desean tener algún rol en el diseño y organización, y legitimación del conocimiento.⁵⁶

Por otro lado, también resulta importante resaltar la importancia que dan otros autores de la región a la función social en la concepción de la universidad latinoamericana. Entre ellos, el brasilero Pedro Demo hace énfasis en considerar la "calidad política" dentro del concepto de calidad universitaria. Se entiende por calidad política el arte de realizar la sociedad posible, aquella que cuida con ardor los derechos básicos y cumple también con sus deberes comunitarios, aquella que conquista la ciudadanía participativa.⁵⁷

Demo sugiere como función social de la universidad lo siguiente: a) compromiso de acción socioeconómica y política en la esfera de la desigualdad social, atacando, tanto la pobreza socioeconómica como la política; b) relación con la población en la línea de autopromoción y de cogestión, lo que significa también capacidad de aprender de ella; c) compromiso regional, en el sentido de responsabilidad en el desarrollo de la región; d) sitio de discusión creativa y autocrítica sobre la política social y sobre todos los elementos relevantes del proceso de desarrollo; e) capacidad de estudio e influencia práctica sobre los parámetros del mercado local de trabajo; f) capacidad de activación de los canales de participación, colaborando en la organización social, promoviendo formas participativas de planificación, asumiendo el compromiso educativo y

actuando en la identidad cultural de la comunidad y de la región.⁵⁸

Las IES, como todas las demás instituciones sociales, son proclives a las influencias y transformaciones históricas de las colectividades. Los criterios por los que se guiaron las IES hasta ahora están comenzando a perder legitimidad. El valor intrínseco del estudio, la investigación por el solo afán de conocer, la independencia social del conocimiento, etc., están siendo relativizados, y sustituidos por otros valores que introducen mayores elementos de vinculación entre el conocimiento, la justicia social, la calidad de vida, las necesidades sociales, etc., llegando algunos autores incluso a plantear el concepto de Universidad como Empresa de Servicios.⁵⁹

Acciones estratégicas cónsonas con un proyecto de IES que involucre mayor responsabilidad con los valores de justicia social:

- Fomentar en los estudiantes de todas las disciplinas un sentido crítico, no sólo sobre la sociedad en general, sino también sobre la relación que tiene su profesión con la estructura social del país y con las necesidades sociales básicas.
- Incluir el estudio de las posibles reformas que puedan contribuir a reforzar procesos deseables de cambio tecnológico, económico y social, así como una mirada crítica de las tecnologías empleadas en cada rama de producción y en cada profesión, sobre su papel en la solución de los problemas de las mayorías.

56. "La universidad ha de constituirse cada vez más en su condición de Sistema Organizativo de las relaciones entre los productores del conocimiento, los interesados en el conocimiento, y los que desde sus responsabilidades de acción social plantean problemas al conocimiento" (García Carrasco, J. Educación de Adultos y Misión Institucional de la Universidad. En V Jornadas Iberoamericanas de Educación de Adultos, Salamanca, España, Oct. 1988, p.2).
57. Véase Pedro Demo, A Universidade precisa renascer", en Cad. Pesq., Sao Paulo (57) maio 1986.

58. Véase Demo (Pedro), Fundação social da universidade, en Educação Brasileira, No.11, 1983.

59. "Hoy es imprescindible introducir en la valoración de la función de la Academia el criterio por el que también ella constituye una empresa de servicios, colaboradora -junto con las demás instituciones del sistema social- en la consecución de la mejora de la calidad de vida de la comunidad" (García Carrasco, op.cit, p.6)

- Crear, en las carreras ya existentes, opciones alternativas para estudiantes que quieran experimentar un concepto distinto de su profesión y del ejercicio de la misma, orientando sus servicios a satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones marginadas. Esto canalizaría a estudiantes y profesores interesados, hacia el desarrollo de innovaciones sociales; a la vez que favorecería un replanteamiento del compromiso social de las universidades, en el logro de transferir su poder, conocimientos, tecnologías, y recursos, hacia las poblaciones más desprotegidas de la sociedad.⁶⁰

- De lo anterior se desprende que la misión social de las IES debe comprender al menos tres dimensiones esenciales: a) ejercer una función crítica, esto es, contribuir a crear conciencia de los problemas sociales, denunciar las injusticias, y señalar las enajenaciones; b) reinterpretar la realidad y redefinir las metas del desarrollo, esto es, les correspondería opinar sobre los contenidos cualitativos del proyecto de sociedad, analizar por qué etapas ha de avanzar, a quiénes debe beneficiar; c) incidir directamente en los procesos económicos y sociales, esto es, las IES deberían patrocinar experiencias piloto que tengan como objetivo nuevas propuestas que creen mecanismos más efectivos para superar la

desigual distribución de recursos y conocimientos; así como también procurar que la construcción del nuevo conocimiento se haga tomando en cuenta las necesidades de las mayorías de estos países y no sólo de los sectores con mayor poder económico y político, como ha sido hasta el presente.

En la realización de esas estrategias es importante la creación de un espacio de discusión y de intercambio de todas las IES de la región. Impulsar y consolidar espacios de convergencia para un trabajo conjunto y coordinado.⁶¹ Para ello es importante desarrollar estrategias de cooperación horizontal en el campo de la educación de la alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos, lo cual implica una voluntad político-institucional de las universidades interesadas y comprometidas en esta tarea.⁶² Con respecto a esto, se insiste siempre en la necesidad de que la cooperación horizontal tenga un referente pragmático, basado en un conjunto de proyectos sustantivos a realizarse en forma coordinada y asociada y cuya orientación esté guiada por criterios transparentes y sustantivos.

60. Estos planteamientos, señalados especialmente en el Informe de México para el caso mexicano, se adecúan perfectamente a situaciones más generales de la región: "Es de suyo conocido que las universidades enfrentan serias limitaciones y agudas contradicciones cuando se proponen transformar la sociedad. El cambio social supone alianzas reales con las masas explotadas. Pero, la composición social de las universidades dificulta en cierta forma tales alianzas, pues la mayor parte del profesorado y de los estudiantes provienen de los estratos medios y altos. Asimismo, las universidades son mecanismos que cooperan a la reproducción de las actuales diferencias sociales. El cambio social supone también estimular procesos que amplíen la participación y la solidaridad. No obstante, la universidad ha tenido como función seleccionar élites y separarlas de los demás con barreras culturales".

61. En la realización de esta tarea ya existen algunas iniciativas que necesitan ser apoyadas y reforzadas; entre ellas cabe mencionar las redes regionales que ya fueron mencionadas al comienzo del presente trabajo, entre ellas la REDALF (Red Regional de Capacitación y de Apoyos Específicos en Programas de Alfabetización y Educación de Adultos) y REPLAD (Red Regional para la Capacitación, la Innovación y la Investigación en los campos de la Planificación y la Administración de la Educación Básica y de los Programas de Alfabetización) de OREALC/UNESCO.

62. "La voluntad política de cooperación no puede quedarse en el plano meramente declarativo y retórico. Para ser tal requiere traducirse en acciones, a partir de un conjunto orgánico de decisiones básicas. Estas son las definiciones fundamentales de carácter ideopolítico, conceptual y técnico, que constituyen el marco de referencia para precisar e instrumentar las decisiones estratégicas" (César Picón, Visión Prospectiva de la Cooperación Horizontal de la Universidad Latinoamericana en el Campo de la Educación de Adultos. Mimeo, s.f.)

Lo que se le está pidiendo a las IES es que recuperen su condición histórica como elemento de vanguardia en el desarrollo cultural y educativo de los pueblos. Con estas nuevas estrategias en el horizonte es que los proyectos de los altos estudios en educación de adultos, pueden tener mayor relevancia en las IES de la región, en todas las áreas que han sido definidas hasta el momento: investigación, experimentación, innovación, formación, así como las otras acciones que pueden hacerse en cooperación horizontal entre todas las instituciones de educación superior de la región, como son aquellas de intercambio en sus distintas expresiones: sistematización, evaluación y prospectiva.

La educación superior no puede ni debe lavarse las manos de los problemas sociales de

la región. Es más, la educación superior de la región no podrá asegurar su existencia si ella no da prueba de ser útil a los graves desafíos que enfrentan grandes poblaciones de estos países. Sin embargo, esta utilidad implica justamente no ceder a las modas políticas o las últimas tendencias del mercado. Es responsabilidad de los líderes de estas instituciones que la educación superior tenga una mayor libertad y posibilidad de participar en el desarrollo científico y cultural de nuestros pueblos.

Todo esto, sin renunciar a la visión utópica de un nuevo mundo de concepciones y valores universales en correspondencia con el ser histórico-cultural e histórico-social de América Latina y operacionarlo a través de un nuevo estilo de trabajo.⁶³

63. "En esta lucha hay estrategias intermedias que ya se pueden ir operacionalizando. (...) Visualizar otras estrategias intermedias y configurar la gran estrategia principal de participación de las universidades en apoyo al desarrollo nacional y latinoamericano de la educación de adultos es una tarea colectiva sobre la cual las universidades y las sociedades civiles de nuestros países tienen que reflexionar críticamente, asumir sus opciones y decisiones e instrumentarlas con sentido de presente y de futuro". (Picón, op.cit. pág.28)