



APORTES PARA UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EDUCACION DE ADULTOS

Julio C. Valdez

Responsable de Investigación en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. El documento fue elaborado en Caracas, en agosto de 1988.

I. INTRODUCCION

Hemos visualizado este trabajo -hecho, por demás, con cierto apresuramiento- en dos partes claramente definidas.

La primera parte trata de plantear la educación de adultos en el marco de ciertas realidades de la universidad latinoamericana.

La segunda parte apunta ciertas alternativas un tanto sectoriales si consideramos que ellas surgen de la reflexión en torno a una experiencia concreta de la que formamos parte, la consolidación del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en Caracas, Venezuela.

Es inevitable que en esta segunda parte pasemos sin previo aviso de lo que “es” a lo que “debe ser”. También que, por basarnos en una experiencia de “carne y hueso”, dejemos por fuera muchos elementos vitales en el campo de la educación de adultos.

II. PROBLEMATICA

1. La universidad latinoamericana como contradicción

La universidad latinoamericana, como otras instituciones, vive una ambivalencia histórica: por un lado, sufre una sujeción a los límites que le impone la estructura socioeconómica prevaleciente; por el otro, representa un movimiento donde convergen fuerzas que propician la transformación sustancial de la sociedad (Silva M. y Sonntag, 1960).

Así, por ejemplo, en el caso venezolano -y no exclusivamente en él- coexisten dos corrientes encontradas: una, liberal, empeño de las clases sociales emergentes de emplear la “cultura” (el saber universal, enciclopédico) como apoyo y respaldo para el ascenso social; la universidad, en esta línea, debe brindar ese marco planetario de saber a sus estudiantes.

La otra corriente podríamos llamarla tecnicista: como consecuencia de un modelo de crecimiento económico acelerado en tránsito hacia una economía de exportación con énfasis en el control de mercados regionales, el sistema educativo -y en especial la universidad- deben preparar los recursos humanos que el referido proceso demanda (Candes, 1985).

Las situaciones de contradicción vividas por la universidad latinoamericana son, por supuesto, manifestaciones de las tensiones existentes en la sociedad global. Tensiones, por ejemplo, entre la acumulación de la riqueza en pocas manos y el crecimiento de la miseria en grandes sectores de la población. Tensiones entre el acomodamiento cotidiano a la sociedad existente y la lucha por una nueva sociedad, llámese ésta desarrollada, socialista o convencional. Tensiones entre las fuerzas que se hallan convencidas de que, en lo esencial, están construidas las bases de la democracia y los que piensan que, para que exista una auténtica de-

mocracia, hay que romper el molde de lo existente y traer nuevas estructuras. Tensiones entre la aceptación de las imposiciones de las grandes potencias gozando de los débiles y fugaces beneficios que ello trae y el enfrentamiento directo de ellas, con todas las desventajas del caso.

2. La universidad como sistema autónomo de aprendizajes

En la sociedad existen diversos sistemas -o circuitos- de creación, apropiación, difusión y legitimación de aprendizajes. Ejemplo de ello son los medios de comunicación masiva, la Iglesia, los partidos políticos, los gremios, los movimientos sociales y los sistemas educativos formales.

De todos estos, la universidad es el sistema -o circuito- de aprendizaje por excelencia; es decir, el que goza de mayor aceptación y reconocimiento en todos los estratos sociales.

La universidad, a pesar de representar un circuito de aprendizaje autónomo, está sometida a una serie de condicionantes. En el plano externo sufre de las constricciones que estremecen a la sociedad entera y de la virtual tensión entre lo que es y lo que debería ser. En el plano interno los saltos históricos le han ido dejando una sedimentación curricular un tanto pesada -desvinculada casi de cualquier justificación- que, unida a una cadena de hábitos de repetición, rituales de profesores, estudiantes, personal administrativo y obrero, ha ido formando peligrosos circuitos viciosos que amenazan con asfixiar la creatividad.

Así, tanto los profesores como los estudiantes deben recorrer una especie de túnel curricular (un pasadizo con una sola entrada y una sola salida), ceñido de esquemas conductistas, a veces demasiado teorista, a veces demasiado instrumentalista, pero casi siempre desligado de la realidad continental.

El reconocimiento, la validación y la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes dependen básicamente del juicio del profesor.

Por otra parte, si bien los títulos universitarios son muy codiciados, sea porque fungen de carta de crédito para conseguir empleo, sea porque representan especies de títulos nobiliarios de ascenso social, asistimos hoy a una paulatina desvalorización de los mismos en el seno de la sociedad.

La universidad, espacio histórico conquistado por sectores sociales emergentes en diversos estadios de su evolución, parece hoy crecer bajo sus propias leyes, como un sistema de aprendizaje que se legitima a sí mismo ante la sociedad. Como ejemplo de ello ponemos el que gran parte de los conocimientos generados por la universidad tienen que ver con ella misma, con su problemática interna. Es un poco Saturno-Cronos devorando a sus propios hijos (Ordóñez, 1986).

3. La universidad y la educación de adultos

Lo anterior nos permite visualizar las dificultades de la universidad latinoamericana para integrarse al mundo de la educación de adultos.

Por otro lado, tenemos la tendencia absorbente de los ministerios de educación, con su estilo centralista y vertical, ante la cual las universidades se alejan esgrimiendo aquello de la autonomía universitaria. Esto hace que las posibilidades de coordinación y articulación recíproca sean menores. (La REDALF, hoy día, constituye un buen esfuerzo de acercamiento de todas las instancias que hacen educación de adultos, a pesar de su lentitud y de sus tropiezos).

Más allá de las dificultades organizacionales-administrativas existentes para lograr una coordinación eficiente en lo que podría denominarse una política de educación de adultos -nacional e internacionalmente hablando-, encontramos problemas de orden concepcional-operativo en la *praxis* cotidiana de la educación de adultos.

Es profundamente distinto hablar de educación de adultos desde el enfoque de la educación permanente que desde el de la educación popular.

La educación permanente implica adaptar a la persona a la posibilidad de responder adecuadamente a los cambios violentos que sacuden hoy día nuestra sociedad, de cara al desempleo de una función útil de parte de dicha persona en la comunidad donde está inserta (Castrejón D. y Angeles, 1974).

La educación popular implica la formación sostenida de las clases subalternas, su concientización, su organización, de cara a la construcción de un proyecto sociopolítico de transformación radical de la sociedad (Fereson *et al.*, 1983).

Existen, pues, divergencias profundas de ideas, actitudes y formas operativas de llevar a cabo la educación de adultos, lo cual conlleva -en muchas ocasiones- el recelo mutuo a la hora de entablar profundas discusiones sobre el tema.

4. Enfoque curricular dominante

La educación de adultos en América Latina tiene no solamente problemas concepcionales y operativos -definición, eficiencia- sino también de alcance. Mucho esfuerzo y, en general, pocos resultados. Esto se debe, en gran parte, a que las acciones emprendidas son proyecciones de las ideas de personas que habitan contextos complejos y burocráticos, y que muchas veces no conocen lo que pasa "allá afuera" (Chaparro, 1986). Y esto vale tanto para el ministerio de educación como para las universidades.

Lo anterior es válido para el enfoque curricular que manejan tanto el ministerio como las universidades (pensamos ahora, fundamentalmente, en la educación formal, aun cuando esto trasciende muchas veces a la educación no formal).

Se trata, en este enfoque curricular, de “traer” a las personas que habitan cualquier sector social o comunidad, independientemente de sus vivencias culturales y sociales, a un sistema curricular estratificado, compuesto por materias desconectadas entre sí y ausentes de la realidad del estudiante. Y esto ocurre tanto en la gran ciudad como en las zonas rurales más apartadas.

Es lo que en otra ocasión hemos llamado Modelo Curricular de Adecuación (Valdez, 1987). La diversidad de espacios sociales existentes en la sociedad, que tienen sus circuitos naturales de aprendizaje, deben adecuarse o subordinarse a las lógicas y a los condicionantes de un sistema centralizado, jerárquico, vertical, de conocimientos casi siempre desvinculados de los requerimientos de las comunidades.

En este enfoque predomina una concepción donde lo esencial del aprendizaje es el conocimiento y su acumulación (en detrimento de las actitudes, habilidades, opciones valorativas y estéticas). Y son así las cosas, a pesar de lo que digan los marcos teórico-filosóficos de los diseños (en caso de que los hubiere). Aprender, aquí, es adecuarse a determinadas lógicas, a determinados patrones de referencia que casi nunca propician la criticidad, el diálogo, la creatividad y más bien refuerzan la relación de subordinación del educando al educador.

De este círculo escapan muchas iniciativas aisladas que se acercan a la educación no formal en las universidades. Nos referimos a todas aquellas acciones emprendidas por tesisistas, pasantes, equipos de investigación y de intervención social que surgen en las universidades para emprender la búsqueda de alternativas educativas en la línea de la participación, la concientización, el diálogo crítico, la acción organizativa en las comunidades.

Cierto es que la universidad se ha planteado nuevas estrategias, nuevas modalidades de aprendizaje. Ultimamente oímos hablar de educación abierta, de estudios universitarios supervisados, de cursos de mejoramiento profesional. Sin embargo, pensamos, estas innovaciones se reducen a pocas cosas: a) el estudiante puede seleccionar, por ahora, si ve tal o cual materia (de todos modos, tendrá que verlas temprano o tarde); b) el estudiante tiene más tiempo para estudiar las materias (lo que se denomina “flexibilidad”, o que “el estudiante aprende a su propio ritmo”); c) el estudiante puede convertir su experiencia en créditos (asimilación a un *pensum* central).

Pero en lo fundamental, el enfoque curricular (Modelo de Adecuación) no cambia.

Caso aparte, también, son los diseños curriculares (explícitos o no) presentes en experiencias de educación no formal de adultos. Allí se manifiesta la búsqueda de alternativas educativas, muchas veces más en sentido filosófico que práctico. Mas se trata de vivencias ricas, susceptibles de perfeccionamiento (García Huidobro, 1982).

5. Universidad y formación de educadores de adultos

Las universidades latinoamericanas, en general, poco se preocupan de la formación de educadores de adultos.

Sus intentos reflejan el marco general de la problemática: la toma de decisiones es centralizada; generalmente hay un programa único para una gran diversidad de personas y contextos socioculturales; no siempre los sujetos seleccionados son los más aptos para esta tarea; no siempre los formadores de los educadores de adultos están bien preparados, o hablan “por encima” del nivel de los otros; la preparación enfatiza sólo la didáctica (técnico-instrumental); los programas y los textos incitan muy poco a la criticidad, al diálogo enriquecedor (Chaparro, 1987).

6. Universidad, sistematización, investigación y confrontación de experiencias de educación de adultos

La universidad está muy anclada en modelos positivistas de búsqueda del saber. De aquí que rigidice o ritualice con fuerza sus formas de investigación, e incluso, ejerza una vigilancia policial contra otras maneras de conocer. Sus criterios de verdad han sido, predominantemente, aquellos válidos en otras latitudes (Europa, Estados Unidos).

Esto implica, por supuesto, que la universidad deja “por fuerza” múltiples y diversos sistemas de aprendizaje que se desarrollan en otros sectores sociales y comunidades, especialmente las de más populares connotaciones.

Ultimamente, la universidad latinoamericana ha participado con instancias estatales, organizaciones no gubernamentales (ONGs) y organismos internacionales en ese gran esfuerzo por intercambiar y debatir tanto ideas como experiencias en torno a la educación de adultos. Ello ha repercutido en un notable avance en la información, clarificación de conceptos, planteamientos, estrategias, que requieren aún de sistemáticos seguimientos.

Más allá de las estructuras que tienen que ver con la educación de adultos, están las personas que desde las instancias gubernamentales, las universidades, las organizaciones voluntarias, etc., se hallan dispuestas no sólo a seguir llevando adelante programas y proyectos, sino también a confrontar ideas y experiencias en relación al tema. Las ONGs, en este sentido, han alcanzado últimamente un inusitado liderazgo.

Esto da un sentido de aliento al acceso a futuro de la educación de adultos en el continente y en el mundo.

III. POSIBLES ALTERNATIVAS

1. El proyecto socioeducativo de la universidad

La universidad ha de definir su proyecto socioeducativo en un sentido tal que, partiendo de sus actuales contradicciones y tensiones, y a través del diálogo y el acuerdo mínimo entre las fuerzas presentes en ella, puedan trazarse formas de incidencia social, no sólo para resolver problemas en la sociedad que es, sino para anticipar la sociedad que debe ser.

Sabemos que ese “deber ser” cobra diversas formas, según quien lo propugne. Sin embargo, no podemos esperar a estar todos de acuerdo en la meta y en el camino mejor para seguir actuando. Lo sano sería -pensamos- abrírnos a la diversidad, apoyarnos unos a otros aferrándonos a las coincidencias y respetando las divergencias, y mantener cauces de diálogo y confrontación para enriquecer este gran proyecto que puede ser colectivo.

Las proposiciones que formularemos ahora constituyen un camino entre infinitas opciones.

La universidad constituye el circuito de aprendizaje más sistemático, más consciente de sí y de mayor acumulación histórica de saber nacional, continental y mundial. Mas, en gran parte, ya lo dijimos, es un circuito que gira sobre sí, lo cual limita su capacidad de renovación.

Por otra parte, asistimos al auge y enriquecimiento de nuevos circuitos de aprendizaje, como son por ejemplo los movimientos sociales. Tales contextos, auténticos protagonistas de un poder emergente en todo el continente, que se expresa en la noción “sociedad civil”, se están convirtiendo progresivamente en verdaderas escuelas de ciudadanos. Promueven centros de formación, investigación y documentación cuyo rigor académico y valor social difícilmente se puede poner en duda (Segovia, 1986). El mantenerse lejos de tales fuentes del saber como ésta no ayuda a la universidad.

La universidad, sin abandonar sus tradicionales fuentes de saber, puede iniciar -o continuar- un sistemático acercamiento a esos sistemas de aprendizaje cotidianos, a veces invisibles, casi siempre inéditos que existen en la sociedad; aprehender esas redes relacionales que permiten aprender en la familia, en el barrio o comunidad rural, en la fábrica, en la fiesta, en la organización donde se milita, en la misma escuela (*curriculum* oculto), en los movimientos sociales, en el partido político, etcétera.

Se trata, aquí, de abrirse a una diversificación inconmensurable de los sistemas de aprendizaje existentes en la sociedad. Apreciarlos, describirlos, analizarlos, sistematizarlos restando su cualidad de creación colectiva.

Ahora bien, no se trata de conocer las cosas para dejarlo todo como está; tampoco se trata de imponer pautas de aprendizaje generadas por una institución, sin ton ni son, a todo el mundo.

Se trata de meditar en torno a dos principios generales orientadores: a) diversidad: el derecho a ser diferente, la posibilidad de que cada persona o comunidad pueda crear su vida y su futuro; b) alteridad: el reconocer que hay otras personas, otras comunidades, otras instituciones que pueden tener tanta razón como nosotros.

Luego, si cada quien ha de ser diferente, y cada quien puede tener razón y, por otro lado, sabemos que no podemos vivir aislados, sino en comunidad, se impone la categoría “diálogo”.

Diálogo no sólo significa el intercambio entre personas que habitan una comunidad, una organización o una institución para llegar a acuerdos mínimos y delimitar bien los desacuerdos. Diálogo implica, también, la confrontación entre corrientes entre sí, como por ejemplo: educación permanente y educación popular, modelo positivista y modelo de investigación participativa, educación formal y educación no formal.

Si la universidad, basada en un diálogo respetuoso, emprende procesos de intervención social en los circuitos sociales de aprendizaje, esto redundará en beneficio para las partes involucradas. Los sectores y comunidades se esforzarán para tratar de ganar mayor coherencia y sistematicidad en las acciones cotidianas y para elevar los niveles de comprensión y abstracción, a fin de prever y evaluar mejor lo que se hace. La universidad, por su parte, consolidaría su presencia social, exploraría nuevos e insospechados campos de aprendizaje e imprimiría frescura a los procesos de conocimiento (Segovia y Valdez, 1988).

Observando lo anterior, nos queda la duda en relación al aumento de costo y de burocracia que puede implicar llevar a términos operativos los planteamientos anteriores. Sin embargo, las cosas no tienen que ser así. Podemos pensar en una forma de coordinar esfuerzos en los terrenos de la docencia, la extensión y la

investigación. ¿Es esto posible? Puede ser, si pensamos en un nuevo modelo curricular.

2. Un nuevo modelo curricular

El modelo curricular actual dominante en la universidad, ya lo hemos dicho, es predeterminado, rígido. En él, el participante -adulto- debe desprenderse de su bagaje sociocultural para adecuarse a una lógica institucional impuesta.

El programa escolarizado cobra una magnitud absoluta, pues ello garantiza el rigor académico de los procesos de aprendizaje.

Las decisiones vitales están en manos del profesor, prácticamente sin derecho de apelación. La institución decide qué aprendizajes validar y cómo hacerlo.

Hemos pensado en un nuevo modelo curricular que ha de resolver la tensión existente entre dos polos: uno, la rigidez y subordinación a una práctica académica fundamentada por muchos años de uso; otro, la apertura ilimitada del aprendizaje vivencial, muchas veces espontáneo, muchas veces no consciente, en el que todo está permitido.

Un nuevo modelo curricular ha de mantener rigor y sistematicidad, así como relación directa con la explosión contemporánea del saber, aunque sin imposición. Por otro lado, ha de mantener apertura y exigencia de superación al saber experiencial.

Se trata, pues, de inducir un aprendizaje vivencial intencional, consciente, partiendo de los requerimientos de personas y comunidades concretas; brindando referencias teóricas y operativas para enriquecer lo que se aprende, y mateniendo una permanente y sistemática reflexión sobre el proceso de aprendizaje, con miras a retomar luego el hecho vivencial.

El aprendizaje, además, debe ser proyectivo, en el sentido de que se aprende en la medida en que se induce el aprendizaje de otros.

De aquí que el compromiso fundamental del estudiante (educador de adultos, en nuestro caso) y la institución -universidad- pueda resumirse en los siguientes términos: llevar a cabo justificadamente proyectos socioeducativos; construir, para sí, sistemas de aprendizaje promoviendo que otros (barrio, escuela, caserío, organización, etc.) construyan los suyos, y demostrar la calidad de sus aprendizajes, no sólo en el plano académico, sino en el del reconocimiento social, es decir, en la medida en que una comunidad avala el aprendizaje desarrollado.

La institución, a su vez, se compromete en un triple sentido: promoviendo la acción socioeducativa del estudiante; animándolo y dotándolo de espacios de

reflexión para que él reconozca y supere obstáculos, afiance aciertos y, en fin, mejore el diario trabajo, así como del amparo institucional que demande, y evaluando, es decir, imprimiéndole un carácter sistemático al proceso.

En este marco, el programa escolar (que existe) no es de una magnitud absoluta. No predetermina entradas y salidas de los aprendizajes. Es un conjunto de áreas de conocimiento, destrezas y aptitudes que sirven de base para la negociación permanente entre los estudiantes y la universidad, tanto en el desarrollo de los proyectos socioeducativos como en la derivación de los saldos de aprendizaje.

Es decir, no existe un perfil estándar que el participante (estudiante) debe transitar para aspirar a un reconocimiento formal. Existen perfiles personalizados -a veces combinados con perfiles elaborados con la organización en la cual el estudiante milita- en los cuales se ha de demostrar su nivel de aprendizaje en términos de excelencia y calidad.

La evaluación se va dando en la medida en que la institución acompaña al proceso del estudiante. Se toma en cuenta el aprendizaje de habilidades y destrezas, áreas de conocimiento, problemas investigados, contextos de actuación, actividades sistemáticas, roles, actitudes, etcétera.

La evaluación no es unidireccional, se manifiesta a través de la auto-evaluación (el estudiante se evalúa a sí bajo ciertos parámetros previamente negociados); la evaluación de la institución (bajo la responsabilidad del docente encargado del acompañamiento del estudiante), y la evaluación de los compañeros de estudio, agrupados en un equipo de aprendizaje. Se busca, además, en la medida de lo posible, la participación de otros actores, como por ejemplo miembros de la comunidad donde el estudiante lleva a cabo el proyecto socioeducativo y personas conocedoras del área desarrollada -alfabetización, teatro, psicología, antropología, etcétera.

En cuanto a reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes, tenemos lo siguiente:

El reconocimiento no es exclusivo de la universidad. Se da en la medida en que haya experiencias y aprendizajes que sean significativos para la comunidad, para el estudiante, para el equipo de sus compañeros de estudio y/o para la institución.

La validación es la aceptación, por lo menos, del propio estudiante, de sus compañeros y del docente-representante institucional, de un nivel mínimo de calidad, suficiencia y excelencia de los aprendizajes demostrados.

La acreditación es el proceso de negociación para la conversión de la validación en un resultado cualitativo (nota o calificación).

Este nuevo modelo curricular trazado a grandes rasgos requiere, es cierto, de un tratamiento mayor del que aquí podemos ofrecer. No es un modelo acabado, en torno a él hay mucho que decir, que debatir, que confrontar, que elaborar. Sin embargo, existe y responde a problemáticas concretas, y por ello es una referencia.

El diseño curricular propiamente dicho es una mera referencia para que las personas se sienten a negociar. De aquí saldrán reglas claras, explícitas, que hay que respetar hasta tanto las partes involucradas no decidan modificarlas.

En otra oportunidad hemos denominado a este modelo “Espacio Intermedio” (Valdez, 1987). Se trata de crear un espacio abierto, con mínimas reglas de juego, que permita el intercambio fructífero entre la universidad y otros entes sociales (personas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, figuras estatales, etcétera).

Aquí el programa adquiere una magnitud relativa, por cuanto es sólo un marco referencial para abrir y condicionar el diálogo entre actores sociales. La negociación y la búsqueda de consenso pasan a ser variables sustantivas en este enfoque.

3. En cuanto a la formación de los educadores de adultos

Este enfoque curricular puede dar cabida, y de hecho así ocurre, a personas que se desenvuelven -o pretenden hacerlo- en diversos ámbitos de la educación de adultos. Estas personas pueden venir por iniciativa personal o avalados por una entidad u organización.

Aquí vienen quienes practican la educación de adultos en circuitos formales (educación básica, secundaria, superior) y en circuitos no formales (cooperativas, asociaciones de vecinos, grupos ecológicos, indigenistas, etcétera).

En general, estas personas traen no sólo un bagaje de experiencias y actitudes, y un sentido claro del compromiso asumido, sino también una direccionalidad en sus proyectos de vida. Por otra parte, también traen un cúmulo de hábitos y prejuicios heredados de otros circuitos de aprendizaje (rigidez, ritualizaciones, etcétera).

Desde un inicio es conveniente nombrar ese aprendizaje, identificarlo, compartirlo. Luego será sometido, colectivamente, a la crítica, a través del diálogo y la confrontación. Indagar, en sus bases, en sus fundamentos, en sus implicaciones; poner en tela de juicio lo que hasta ahora se daba como cierto, y pensar en alternativas que antes no se habían tomado en cuenta. Aprender a ejercer una

crítica sana, reflexiva, hacia los demás y hacia sí mismos. Aprender, por otro lado, la creación colectiva de conocimientos.

En este mar de conceptualizaciones, referencias teóricas, análisis de experiencias, integraciones, acuerdos, desacuerdos, no sólo se va conformando un cuerpo colectivo que después derivará en la conformación de equipos de aprendizaje, sino que cada persona tendrá mayores elementos referenciales para ver su experiencia pasada y actual, y para prever la futura.

Luego, pensar en el futuro. El acuerdo es que cada quien -o un grupo- se plantee un proyecto socioeducativo en un contexto concreto. Esto se hace por escrito.

Este proyecto es sometido a la crítica, aun antes de su operativización. La idea es depurarlo, perfeccionarlo, por un lado, y por el otro, que su ejecutor adquiera una base firme para llevarlo a cabo. El equipo de aprendizaje actúa aquí como problematizador de situaciones y planteamientos, y como orientador de procesos.

Hasta ahora, el estudiante participa de un sistema de conocimientos: el grupal-institucional. Sin embargo, trae elementos de otros sistemas: oficinas gubernamentales, el barrio, la cooperativa, por ejemplo.

Al iniciar el desarrollo del proyecto en el contexto elegido entra en juego otro sistema de aprendizaje: la escuela, el caserío, la organización; es decir, el ámbito sociocultural donde se desarrollará la acción educativa.

Esto implica conocer, investigar bien este sistema de aprendizaje, sus requerimientos, sus formas específicas, sus direcciones, para pensar en una acción eficiente. Implica, además, el trazo de unos objetivos claros, precisos y de estrategias metodológicas definidas, aunque susceptibles de ser modificadas en el camino.

El diálogo entre ambos sistemas de aprendizaje debe ser respetuoso, sin imposiciones, sin reducir y cosificar al otro.

Tanto el estudiante como el equipo de aprendizaje y la comunidad involucrada han de estar conscientes de ello.

La universidad propicia la reflexión permanente durante el desarrollo de los proyectos socioculturales. Uno, para garantizar el cumplimiento de los objetivos pautados o la conveniente modificación de los mismos. Otro, para acercar esa práctica a modelos o referencias teóricas que puedan enriquecerla.

El estudiante, dentro de estas reglas de juego, va construyendo su diseño curricular personalizado (que puede guardar similitudes con el de otras personas de práctica educativa parecida). A su vez, propicia la creación de aprendizajes en otros sistemas.

Al final del proyecto o de una etapa del mismo, el estudiante presenta un informe de aprendizaje donde describe y analiza la experiencia, con la debida sustentación teórica-referencial, y se presentan los saldos educativos tanto para la comunidad como para sí.

Este informe es discutido y evaluado por el equipo de aprendizaje (en lo posible con participación de miembros de la comunidad donde se realizó el proyecto) con la presencia de un docente-representante institucional.

La apropiación o difusión de los aprendizajes constituye un dialéctico intercambio donde el estudiante es el centro de referencia. El intercambia con la comunidad para llevar a cabo el proyecto donde ella ha de aprender cosas útiles; él intercambia con la universidad (equipo de aprendizaje) para fundamentar, orientar y evaluar el proyecto y sus propios aprendizajes en aras del logro de la calidad académica; él se confronta a sí mismo con sus propios proyectos de vida, con su enriquecimiento personal.

La legitimación de los aprendizajes también guarda este triple sentido.

La comunidad, una vez que ha aprendido algo, usa estos aprendizajes a su conveniencia, los transfiere si es el caso o los pierde por desuso.

El equipo de aprendizaje los incorpora o no a sus construcciones curriculares, los valida académicamente, los transfiere a otros contextos o sistemas de aprendizaje.

El estudiante los sopesa, verificando si se adecúan o no a sus búsquedas personales.

Una vez validados los aprendizajes, si así es requerido por el modelo, el estudiante negocia la versión cuantitativa (nota) de los mismos. Es preciso, sí, su manifestación en términos de áreas de conocimiento (materias) específicas.

En síntesis: este enfoque curricular permite al estudiante (al educador de adultos, para el tema que nos interesa) partir de su práctica cotidiana; someterla a una rigurosa crítica; cuestionarse a sí mismo; continuar o emprender proyectos socioeducativos mejor fundamentados teórica y referencialmente, y evaluarlos a lo largo de su duración; lograr una mayor eficiencia en el enriquecimiento de los sistemas de aprendizaje de la comunidad hacia lo que orienta su actividad como estudiante universitario y su posible validación académica, y un mejor conocimiento de sí, de sus posibilidades y de sus proyectos vitales.

4. Algo más sobre sistematización e investigación en educación de adultos

Es cierta la dificultad existente para informarse y debatir en torno a la educación de adultos, sobre todo si hablamos de experiencias concretas. Nadie

discute que hacen falta voluntades y muchos recursos para dar continuidad a la titánica tarea de tejer redes comunicacionales en este campo.

Queremos referirnos, no obstante, no a los procesos de difusión y comunicación sino más bien a los ojos -la perspectiva, los enfoques- con los cuales miramos las experiencias y las ideas en educación de adultos.

La investigación tradicional -muchas veces demasiado lineal, estereotipada- tiene grandes dificultades para abarcar esos brotes diversos, novedosos, multiculturales, que son los proyectos de educación de adultos. Es casi imposible meter esa frondosidad de iniciativa y creatividad, a lo largo de una geografía casi inconmensurable, en unos esquemas planos. Sin embargo, algo se puede investigar por esta vía.

Parece inevitable pensar en nuevas formas de ver, describir y estudiar la prolija realidad de la educación de adultos. Hay allí un vasto campo de experiencias, códigos, referentes, categorizaciones profundamente novedosas. No hay teoría elaborada, sino en permanente elaboración. A veces, el sistema referencial está muy encarnado en el análisis de la experiencia o viene dado “después” de la sistematización. La teoría tal vez aún no existe, o existe pero no podemos verla.

De aquí podríamos desprender tres líneas generales de acción para ver y comprender la educación de adultos:

Uno, aplicar la metodología investigativa tradicional y estudiar el mundo de la educación de adultos en sus dimensiones cuantitativas, causa-efecto, etc. Es una vía válida.

Dos, investigar creativamente, inventando para la ocasión instrumentos, conceptos, estrategias que en un momento dado nos permitan aprehender una realidad, sin preocuparnos mucho acerca de qué modelos o referencias teóricas estamos empleando o si de veras es “científico” lo que hacemos.

Tres, seguir los caminos anteriores, pendientes de tomar los elementos que más adelante puedan ayudarnos a fundamentar una ciencia latinoamericana.

Lo cierto es que se hace imprescindible crear, por doquier, unidades de información y documentación destinados a recopilar y a someter a consulta de los interesados experiencias, reflexiones, sistematizaciones, investigaciones, actas, en torno al tema educación de adultos. Tejer esas redes, articular todos los esfuerzos posibles en el proceso de socializar la información en este campo sería un aporte inmenso al logro de metas comunes del Estado, las universidades y las ONGs de América Latina.

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA León, Maruja. "Acumulación capitalista en Venezuela y autonomía universitaria". En: *Crítica de la investigación. II Seminario sobre Problemas de Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Fases, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1981.
- ADAM, Félix. *Andragogía*. Ediciones de la Presidencia de la Universidad Simón Rodríguez, Caracas, 1977.
- CANDOS. "Proyecto educativo y desarrollo nacional". En: *Educación superior y desarrollo nacional*. Publicaciones Cinterplan, Caracas, 1985.
- CASTREJON Díaz, J. y Angeles, C. *Educación permanente*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- CONCHA San Martín, H. "La formación y capacitación ocupacional en algunos países de América Latina". Seminario Latinoamericano *La Universidad en el Desarrollo de la Educación de Adultos*. Pontificia Universidad Católica de Chile, OEA, Chile, 1982.
- CHAPARRO, Félix. "Documento base del Seminario Técnico Regional sobre Alternativas de Educación Básica de Adultos en el marco de la REDALF del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". (Mimeo). Venezuela, 1986.
- _____. "Sistematización de experiencias de capacitación de agentes de base de programas de alfabetización y educación de adultos". (Mimeo). CREFAL, Pátzcuaro, 1987.
- FAURE, Edgar et al. *Aprender a ser*. Alianza Editorial-UNESCO, México, 1974.
- GARCIA Huidobro, J. *Alfabetización y educación de adultos en la región andina*. ("Retablo de Papel", 6). UNESCO-OREALC/CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- KNOWLES, Malcom. "Andragogía no pedagogía". En: *Temas de educación de adultos*. Centro Regional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación, Caracas, 1972.
- ORDOÑEZ, Luis. *Actas de las III Jornadas de Investigación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Caracas, 1986.
- PERESSON, Mario et al. *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Dimensión Educativa, Bogotá, 1983.
- SEGOVIA, Lucio. *Los movimientos sociales como agentes activos del sistema educativo*. ("Papeles de Trabajo", 7). CEPAL-UNESR, Caracas, 1986.
- SEGOVIA, Lucio y Valdez, J. "Los nuevos movimientos sociales y la Universidad Venezolana: del diálogo a la articulación. (Proposiciones para la conformación de sistemas interactivos de educación no formal)". Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación. (Mimeo). Caracas, 1987.
- SILVA Michilena, H. y Heinz Sonntag. *Universidad, dependencia y revolución*. Siglo XXI, México, 1980.
- VALDEZ, Julio. "Nuevos espacios sociales de valoración y legitimación de aprendizajes". Ponencia presentada en el II Seminario Internacional y III Seminario Nacional de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. (Mimeo). UNESR, UNA, OEA, Caracas, 1987.