



LA EDUCACION DE ADULTOS EN LOS AMBITOS
UNIVERSITARIOS DE LATINOAMERICA

Sofialeticia Morales

Este trabajo forma parte de una obra que, coordinada por César Picón y Sofialeticia Morales, aparecerá publicada por el CREFAL. Por otra parte, la obra responde a un taller regional llevado a cabo en esta misma institución (junio de 1986) con el auspicio técnico y financiero de la Organización de Estados Americanos (OEA).

Desde sus inicios como actividad específica dentro del **amplio y pluriforme** mundo educativo, la educación de adultos ha prestado mayor o menor atención a la urgencia de formar a sus propios agentes: alfabetizadores, maestros, promotores, organizadores regionales, extensionistas agrícolas, etc. Sin embargo, tal preocupación formativa no había alcanzado el nivel de los estudios superiores sino hasta muy recientemente.

Por fortuna, en América Latina ya existen al menos siete proyectos universitarios cuyas pretensiones innovadoras vale la pena reseñar y analizar. Tal es el propósito del presente ensayo.

Dividiremos nuestra exposición en dos partes: en la primera se describirán los diferentes programas, tomando en cuenta las necesidades particulares que tratan de satisfacer, y en la segunda se analizará el trasfondo ideológico que subyace en los mismos programas.

I. RESEÑA DESCRIPTIVA DE LOS PROGRAMAS

Los proyectos o programas que actualmente funcionan dentro del ámbito universitario en varios países de Latinoamérica pueden clasificarse en dos tipos: formales de carácter convencional y formales no convencionales, éstos se subdividen a su vez en diferentes rubros, según enfatizan la relación teoría-práctica, la autogestión, o bien asuman la modalidad de extensión universitaria.

1. Programas formales de carácter convencional

El único proyecto que puede ser caracterizado con tal designación es la *Maestría en Ciencias de la Educación, con énfasis en Educación de Adultos, de la Universidad de Costa Rica*.

Le aplicamos la calificación de “formal” por cuanto su propuesta educativa, basada en asignaturas, privilegia la enseñanza y desatiende la vinculación del aprendizaje con su práctica concreta. Por otro lado, resulta “convencional” porque se fundamenta en la transmisión de conocimientos y no toma en cuenta la apropiación, por parte del sujeto, de su práctica educativa.

Al analizar las necesidades a las que responde el Programa, se encuentran razones de carácter exógeno, principalmente el auspicio internacional. Asimismo, su creación obedece al deseo institucional de establecer un nivel de especialización académica. Ambas circunstancias sugieren que el Programa responde a causas coyunturales más que estructurales. De hecho, el Programa se ofrece al margen del ritmo interno de la Facultad, por carecer ésta de la infraestructura adecuada: número de especialistas en el tema, bibliografía relevante y actualizada en la biblioteca, etcétera.

Finalmente, al analizar el discurso institucional se observa que se abrió el postgrado sin que se tuviera plena conciencia de un posible destino regional. Dice así la formulación del objetivo básico: Formar especialistas de alto nivel en educación, para apoyar el sistema educativo del país. Se omite, pues, el compromiso regional, aunque un buen número de becarios del Programa provenga de diversos países de América Latina.

2. Programas formales no convencionales

2.1 Programas que enfatizan la relación Teórico-Práctica

- **Maestría en Educación, con mención en Educación de Adultos, de la Universidad de Monterrey, en México (UDEM).**

Este programa puede calificarse de no convencional o, en todo caso, de menos convencional que el reseñado anteriormente, en cuanto parte de un esquema metodológico que alterna seminarios presenciales con experiencias educativas a distancia.

Por lo que respecta a su establecimiento, se debe en buena parte al apoyo internacional y sus enfoques corresponden a las políticas de desarrollo mexicano, que priorizan la alfabetización y educación de adultos, y reconocen que el quehacer universitario sólo adquiere sentido si está al servicio del hombre.

Sin embargo, el Programa se deriva de una investigación sobre la necesidad de recursos humanos calificados para atender las demandas de cinco estados del norte de la República Mexicana en lo que respecta a educación de adultos. De este modo, el proyecto de maestría constituye una respuesta institucional a las exigencias planteadas por el desarrollo interestatal mexicano, mediante la formación de recursos humanos.

El programa de la UDEM ha sido impulsado por un grupo gestor que tiene clara conciencia de las limitaciones inherentes a los modelos tradicionales de educación básica en su aplicación a los adultos, y por eso dinamiza el compromiso institucional hacia el mejoramiento cualitativo de los recursos humanos. El proceso formativo pretende generar esquemas alternativos que, mediante efectos multiplicadores, puedan propiciar la formulación de acciones innovadoras en el nivel de educación básica. Si se logra este objetivo, se dará cumplimiento tanto a las necesidades interestatales como a los propósitos institucionales.

- **Curso de Especialización Universitaria y Educación No Formal del Ex-MOBRAL (convertido desde noviembre de 1986 en la Fundación Educar) y la Universidad de Santa Ursula, en Brasil.**

Por estar estructurado alrededor de cinco núcleos generadores y funcionar como práctica interdisciplinaria, este programa busca vincular la experiencia educativa con la realidad cotidiana de sus beneficiarios.

En forma semejante al caso de la UDEM, el proyecto brasileño surge de una necesidad institucionalizada: perfeccionar la práctica profesional de los técnicos de MOBRAL. Para ello, se aprovecha el escenario institucional de la Universidad de Santa Ursula con el propósito de articular el trabajo universitario con las demandas reales, en busca de planteamientos educativos innovadores que per-

mitan estructurar la educación básica no formal como una práctica interdisciplinaria de participación social. A través de ésta, los educandos se organizan para mejorar sus condiciones de vida, generando alternativas capaces de transformar su realidad.

El Curso de Especialización nace a raíz de dos coyunturas favorables, por una parte el MOBREAL vivía una situación de crisis en cuanto a la teoría y práctica de la educación de adultos, y el nuevo programa representaba una oportunidad de innovación creadora. Por otra, se aprovechaba el espacio de la Universidad de Santa Ursula, al asumir ésta una opción en favor de los pobres que consiste en propiciar situaciones de autogestión pedagógica mediante el diálogo y la reflexión crítica.

Ambas coyunturas han permitido no sólo enriquecer las reflexiones teóricas aplicables al mejoramiento de la práctica en el campo de la educación de adultos, sino también contextualizar el propio Curso de Especialización dentro del proceso de desarrollo de la sociedad brasileña.

-Post-título de Especialista en Educación Rural, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con sede en Villarrica.

Este programa tiene como meta específica formar maestros rurales para las comunidades mapuches, a fin de que se conviertan en agentes de desarrollo integral.

Han sido, pues, factores primordialmente endógenos los que han determinado la creación del Proyecto. Se trata de que los maestros rurales contribuyan a movilizar y organizar a las comunidades indígenas mapuches para que utilicen recursos propios, con el apoyo concertado de los diferentes sectores institucionales.

Coexiste, sin embargo, un factor exógeno; consiste en que el Programa recibe apoyos financieros y orientaciones ideológicas de varios organismos internacionales. Concretamente, el Proyecto está concebido y planeado como un programa de "Desarrollo rural integrado", tal como fue propuesto por la UNESCO en 1978.

Por otra parte, dada su índole confesional, la Universidad Católica de Chile desarrolla un discurso de inspiración cristiana capaz de promover acciones de transformación social con base en una práctica educativa que encarne en una genuina organización comunitaria.

2.2. Programas que enfatizan la autogestión

- Maestría en Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Permanente, de la Escuela Normal Superior "José María Morelos" de Michoacán, en México.

Este programa representa una experiencia autogestiva en cuanto que sus protagonistas conforman un grupo de educadores-educandos cuya práctica educativa no está dissociada del perfeccionamiento de su trabajo.

Se convierten así no sólo en gestores de un proyecto educativo sino también en sus sujetos de formación. Además, conservan el control tanto de los recursos destinados al Programa como de los propios procesos educativos, de los cuales puede decirse que son, dialécticamente, agentes y pacientes.

El proyecto de maestría surge al amparo de políticas educativas del país y se centra en la formulación de un modelo de educación de adultos en el ámbito de la superación profesional. Se despliega en dos dimensiones: la propiciada por las políticas nacionales y la encauzada a través del marco de educación permanente. Esta última permite vincular críticamente el mundo del trabajo del educador con el ámbito del aula.

Por otra parte, se aprovecha una coyuntura particular de la política educativa del Estado de Michoacán, ya que al crearse la maestría se logra una apropiación del proceso formativo, dada la necesidad de flexibilizar la estructura de la Normal Superior de Morelia a fin de facilitar el proceso de aprendizaje. Se genera así un modelo curricular participativo y flexible, inicialmente con base en módulos y núcleos; un sistema que posteriormente fue sustituido por una estructura que permite poner en operación un proceso educativo abierto a búsquedas innovadoras.

3. Programas no convencionales de extensión universitaria

Conviene advertir, como característica general, que estos programas intentan superar el divorcio que suele existir entre las tres funciones clásicas de la universidad, y para ello recurren a la práctica comunitaria. Se sostiene, en efecto, la convicción de que es en la *praxis* educativa donde puede darse tanto la investigación y la formación como la transformación paulatina pero constante de la realidad.

Las experiencias están ideológicamente enmarcadas en los planteamientos propios de la educación popular en cuanto que, a través de la acción educativa, se busca concientizar, organizar y movilizar socialmente a los sectores populares.

En suma, estos programas aprovechan el espacio que les brinda la extensión universitaria para llevar a cabo acciones formativas comprometidas en la promoción de la población explotada.

- Programas de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia.

Entre los factores criteriológicos que han determinado la creación del Programa podemos subrayar los siguientes:

a) En primer lugar, preexiste una viva conciencia político-social; es decir, se reconoce la carencia de una política coherente a nivel nacional en los proyectos y prácticas de la educación de adultos, tanto en educación básica como en capacitación laboral. De ahí que, con el auspicio mancomunado de UNESCO-OREALC y del Ministerio de Educación Nacional y Recreación, se pretenda responder a la necesidad de mejorar los servicios educativos si de verdad se quiere elevar la calidad de vida de la población a la que prioritariamente se intenta educar: la que se mantiene en condiciones de pobreza crítica.

b) Un segundo factor determinante para el establecimiento del Programa ha sido la prioridad que la Universidad Pedagógica Nacional otorga a la generación de alternativas para una educación integral, permanente y comunitaria de la población adulta del país. En este sentido, la UPN tiene clara conciencia de que a ella le corresponde llenar el vacío existente respecto a una política educacional destinada a los adultos.

Ambos factores se han conjugado para entablar convenios interinstitucionales suscritos, por una parte, entre la UPN, la Secretaría de Educación Nacional, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, y el Departamento Administrativo de Bienestar Social, y, por otra, entre la UPN, la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquía. Tales convenios han permitido concentrar y coordinar esfuerzos, y potenciar un aporte sustantivo al desarrollo tanto de políticas educativas como de alternativas para la educación de adultos.

Es así como ha surgido el Programa y, a la vez, como se ha convenido en la urgencia de aplicarlo con la participación de las comunidades a través de la Integración del Progreso Comunitario en calidad de instancia impulsora zonal. En síntesis, se trata de aplicar un proyecto de formación del educador comunitario orgánico, capaz de generar la planeación y operación de una nueva escuela comunitaria y popular que, a su vez, propicie el encuentro entre la instrucción sistematizada o académica y el saber popular.

- Capacitación a Distancia de Educadores Populares de la Universidad del Valle, en Colombia.

Este programa responde principalmente a necesidades internas de un grupo de profesores de la Universidad (adscritos al Departamento de *Currículum*) y a ciertos planteamientos sociales de la educación. Ambas instancias condujeron a investigar en busca de un diagnóstico sobre la educación popular en Colombia. Concretamente, dichos profesores trabajaron con sectores populares y luego pugnarón por crear espacios interdisciplinarios de trabajo de base en el seno de la Universidad. Su demanda fue respaldada por la Facultad de Educación, que por

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica
su propia situación crítica buscaba nuevas alternativas de trabajo y organización interna.

De manera coyuntural, dicha situación crítica hizo que se permitiera el establecimiento de las Unidades de Educación Popular, consistentes en grupos de trabajo que, en calidad de entidades interdisciplinarias, pretendían legitimar su intento de articular el trabajo magisterial con las actividades propias de educadores populares, dentro de la misma universidad.

En este sentido, ha sido la experiencia de los animadores, aunada a la conciencia social de los participantes, lo que ha hecho posible generar un programa de formación de educadores cuyo propósito último es contribuir a las transformaciones sociales. Entre los factores exógenos debe mencionarse el apoyo de organizaciones internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la UNESCO, apoyo que ha influido no tanto en la creación del Programa como en sus posibilidades de permanencia.

Cabe también aludir al hecho de que la creación de las mencionadas Unidades de Educación Popular motivó ciertas tensiones y diferencias interinstitucionales, debidas no sólo a la diversidad de métodos pedagógicos y procedimientos didácticos, sino también a diferentes patrones en el ejercicio de la autoridad y a ciertos conceptos de orden y control tradicionales que esas Unidades de Educación Popular parecían amenazar, dado que cuestionaban los objetivos y criterios del trabajo realizado por los educadores y de las tareas propias de las facultades de educación de las universidades en Colombia.

- Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", en Venezuela.

Este programa de CEPAP pretende dar continuidad a la experiencia original de búsqueda de nuevas modalidades, aprendizaje y organización. En este sentido puede hablarse de un factor exógeno, en cuanto que el Programa fue creado a raíz de las dificultades de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" para llevar a cabo aquel proyecto inicial. Era evidente la urgencia de abandonar la idea de que las funciones básicas de la Universidad debían realizarse en forma separada, así como ser llevadas a cabo por actores sociales diferentes y como prácticas sociales también aisladas. Se imponía, pues, un nuevo y contrapuesto concepto de interdisciplinariedad; propósito que al no poder ser cumplido por la mencionada universidad, fue asumido como tarea de carácter social por el CEPAP.

No obstante, en sentido estricto fueron algunos factores endógenos los que han determinado la creación del Centro. En lo esencial, se trata de ofrecer alternativas metodológicas para responder a las necesidades que tienen las organizaciones de base, los grupos populares y, en general, los movimientos sociales para

el mejoramiento formativo y la mayor profesionalización de los educadores. A esa motivación básica se auna, coyunturalmente, la necesidad de trabajar en forma asociada con organismos e instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, que auspicien o apoyen experiencias socioeducativas de carácter alternativo.

El Programa parte de la interdisciplinariedad como una opción metodológica que facilita la congruencia integrada de diferentes disciplinas de conocimiento. La convicción es que tal colaboración interdisciplinaria resulta imposible si no se abandona la tradicional división del trabajo académico. A nivel más general, lo que se busca con los programas de formación es propiciar y multiplicar los niveles de correspondencia y vinculación entre vida, trabajo y aprendizaje.

4. Análisis de situaciones, necesidades y propósitos

4.1. Situaciones

Podemos sintetizar seis instancias situacionales que han determinado la creación de los programas anteriormente descritos.

- Las políticas de desarrollo nacional, con diferentes particularidades, demandan en cada país la formación de cuadros especializados en educación de adultos. Tal es el caso de los programas de la Universidad de Costa Rica, de la Universidad de Monterrey y de la Escuela Normal de Morelia.

- El auspicio internacional ampara o apoya la creación y sostenimiento de los programas de formación de educadores de adultos. Aquí se pueden mencionar la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Monterrey.

- La propia conciencia social de la institución demanda la preparación de cuadros mejor calificados en educación de adultos. Este es el caso del ex MOBREAL, la Universidad de Santa Ursula (Brasil) y, en cierto modo, de la Universidad de Monterrey (que forma personal para el Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA).

- La propia institución, al verse confrontada por grandes sectores que viven en condiciones de pobreza crítica, deriva parte de su quehacer a la formación de cuadros al servicio de la población más desfavorecida. En este renglón se ubican la Pontificia Universidad Católica de Chile (al servicio de las comunidades mapuches), la Universidad Nacional "Simón Rodríguez" (Venezuela), en respuesta a las necesidades de las organizaciones de base, y la Universidad Colombiana del Valle (cuyas Unidades de Educación Popular atienden a sectores tradicionalmente ligados a economías de subsistencia).

- La institución, cuando atraviesa una crisis en sus propias estrategias educativas, abre espacios para instaurar formas alternativas de trabajo y organiza-

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica
ción mediante la formación de cuadros dedicados a promover transformaciones sociales. Tal es el caso del ex MOBRAL y la Universidad de Santa Ursula.

- La experiencia desarrollada por algunos grupos de profesores en procesos concretos de trabajo con las comunidades pone en evidencia la necesidad de formar educadores de adultos. Aquí se pueden ubicar las dos universidades colombianas mencionadas.

4.2. Necesidades

Los programas reseñados obedecen, básicamente, a cuatro tipos de necesidades:

- *Político-sociales*: la incorporación de cada programa de educación de adultos deriva de una conciencia social organizativa que haga posible la participación social en el desarrollo de la sociedad.
- *Político-educacionales*: se trata de atender a las organizaciones de educación popular que trabajan en distintos sectores sociales: proletarios, semiproletarios, campesinos y, en general, la población que se mantiene en situación económica de subsistencia.
- *Institucionales*: se reconoce la necesidad de transformar los estilos y criterios de formación en los centros de educación superior, sobre todo hacia enfoques de integración y trabajo interdisciplinario.
- *Comunitarias*: casi todos los programas visualizan una acción directa en y con las comunidades, debido a que en su génesis y desarrollo están vinculados a grupos específicos de población.

4.3. Propósitos

De manera global podemos detectar tres metas principales en la creación y puesta en práctica de los programas de altos estudios en educación de adultos:

- *Búsqueda de un desarrollo institucional*, que lleva a configurar propuestas de formación de docentes por parte de las universidades y los ministerios nacionales de educación. Tales docentes conforman grupos humanos no necesariamente ligados a la práctica social y pedagógica concreta; más bien asumen el rol de intermediarios de otros actores sociales involucrados en los procesos de EDA. Se abren así estilos de trabajo que intentan optimizar un espacio académico dedicado a reflexionar sobre la problemática específica que presenta la EDA y a incidir en el mejoramiento cualitativo de los servicios correspondientes.

- *Intento de ofrecer acompañamiento y apoyo a proyectos educativos de grupos sociales específicos*. Ello obliga a reconceptualizar enfoques y a replantear

el sentido mismo de los programas universitarios que tienen como sujeto a educadores, promotores y animadores involucrados en procesos de transformación social, educacional y cultural a nivel comunitario. Se trata de grupos que no siempre cuentan con antecedentes de una amplia formación escolarizada, pero en todo caso requieren de experiencias formativas fundamentadas en la organización social y apegadas a la problemática cotidiana, sin que se planee forzosamente una secuencia formal de escolaridad. En este contexto es pertinente conocer y manejar los enfoques más actualizados en EDA y en educación popular, así como reflexionar sobre cuáles son las propuestas de formación que corresponde construir dentro de las instituciones de educación superior.

- *Propósito de cooperación regional e internacional.* En esta tercera orientación, de índole complementaria con respecto a las dos anteriores, se trata de encontrar vías y redes de integración de los diferentes esfuerzos autónomos de las instituciones nacionales. Dicho propósito puede y debe realizarse más allá de las presiones derivadas de las prioridades de apoyo técnico y financiero que ofrecen los organismos de apoyo y asesoramiento. Ante todo, deben tomarse en cuenta las necesidades reales de los sectores más desprotegidos y, además, reconocer su papel protagónico en la planeación y puesta en práctica de la EDA, y todo ello en el ámbito nacional, subregional y de América Latina en su conjunto.

II. TRASFONDO IDEOLOGICO DE LOS PROGRAMAS

En este apartado pretendemos detectar los principales lineamientos sociopedagógicos que subyacen en los programas descritos y, al menos en parte, analizados. Dichas conceptualizaciones se refieren a la educación de adultos, a la formación de sus educadores y a la relación de ambos aspectos con el contexto social específico en que se desarrollan. Por supuesto, fijaremos nuestra atención en las implicaciones ideológicas tanto explícitas como implícitas.

Por otra parte, dividiremos los programas en tres tipos, según se propongan formar a especialistas de alto nivel académico, a maestros rurales o a cuadros de promotores orgánicos.

1. Programas de formación de educadores de nivel superior a través de maestrías o cursos de especialización

- Maestría en Ciencias de la Educación, con énfasis en la Educación de Adultos, de la Universidad de Costa Rica.

Este programa de educación de adultos se concibe como una acción formativa escolarizada, aunque no formal, que contribuye a la concientización crítica y participativa del adulto respecto al desarrollo nacional. Sin embargo, ciertas

fallas o puntos débiles hacen que tales propósitos no se traduzcan plenamente en la práctica real de la maestría. Señalaremos algunas de esas deficiencias:

- Los candidatos-estudiantes, antes de su ingreso al Programa, no estaban vinculados con la práctica de la educación de adultos.

- En la propia estructuración del Programa se observa la desvinculación entre teoría y *praxis*, entre reflexión y acción.

- Pese a que se acepta una planeación interdisciplinaria de los cursos, éstos resienten una visión intelectualista de la realidad y se convierten, así, en un instrumento metodológico que desconecta al estudiante de su práctica social. Esta consecuencia resulta más grave justamente tomando en cuenta que los candidatos a la maestría carecen de una práctica social previa en EDA.

En lo referente al segundo aspecto, la formación del educador de adultos, cabe formular las reservas siguientes:

- Una visión intelectualista o instruccional que privilegia la adquisición de conocimientos y el ejercicio del saber con base en una revisión crítica, pero demasiado teórica, de los instrumentos epistemológicos.

- Un planteamiento formativo descontextualizado, en cuanto se centra en lo que la función académica “debiera ser”, es decir, en criterios que tienen carácter de imperativos categóricos. Es lo que trasluce el siguiente texto correspondiente a una especie de declaración de principios programáticos: “La acción formativa que debería ofrecer (el programa de maestría) no debía surgir de la experiencia de educación de adultos que se desarrollaba en el país, ni tampoco de los actores sociales que la desarrollaban, sino de una visión crítica que debería tener la academia sobre lo que es, lo que debe ser tal experiencia educativa de adultos” (Villalobos, 1986).

- Se profesa una estructuración interdisciplinaria y sistémica del proceso educativo, pero entendida desde una perspectiva cuestionable. En efecto, se presupone que se llega a la comprensión global de un problema determinado mediante la suma de análisis parciales ofrecidos por y desde cada asignatura o disciplina. Dicha planeación no evita la fragmentación del conocimiento, pues la formación interdisciplinaria mantiene la división del plan de estudios en asignaturas y la desconexión sectorial del ejercicio cognoscitivo. En consecuencia, se fomenta la generación de análisis parciales y de soluciones descontextualizadas respecto a la problemática de la educación de adultos.

- Aunque los textos programáticos del plan de estudios de la Maestría reconocan la necesidad de una preparación amplia, de un trato dialógico, etc., por parte del educador, su imagen resulta demasiado cargada de autosuficiencia intelectual, de espíritu asistencialista y de autoridad unilateral. Al menos es la imagen que parece desprenderse del siguiente texto: “Ser educador de adultos supone el

manejo de amplios recursos, así como una significativa sensibilidad y visión social que le permita, entre otras cosas, comprender a su interlocutor, aprestarse a la búsqueda de explicaciones adecuadas a los fenómenos olvidados y de las soluciones posibles a lo largo del proceso, necesariamente de mutuo aprendizaje” (Comisión de Estudios de Posgrado en Educación, 1983: 5).

Finalmente, en el tercer rubro, en la manera de relacionar los dos anteriores con el contexto social de Costa Rica, podemos detectar las insuficiencias siguientes:

- Las declaraciones programáticas reiteran que el sistema educativo del país resiente la actual situación crítica en el orden económico y que ello obliga a un análisis cuidadoso de la realidad nacional en sus dimensiones social, política y económica. No obstante, al revisar la organización curricular, se observa que de las 18 asignaturas (con sus 60 créditos) que la componen, ninguna confronta de manera directa tal contexto social, político y económico nacional, y sólo dos materias (con tres créditos cada una) lo estudian de manera colateral y más bien indirecta. Se trata de “Historia contemporánea de la educación costarricense” y de “El adulto latinoamericano en su contexto histórico-social”. Curiosa o significativamente, ambas materias fueron evaluadas de modo insistente por las dos promociones de egresados como de “mala calidad académica”.

- El documento base sanciona la creencia, por lo demás muy generalizada y aquejada de cierta simpleza axiomática, de que es en la acción educativa donde reside el resorte de mejoramiento y transformación de la sociedad nacional.

- La misma correlación entre educación y realidad social, ya dentro del programa de maestría, se establece en términos utópicos, por lo mismo que la educación de adultos queda de hecho circunscrita a una perspectiva escolarizada o académica al viejo estilo. Dicha restricción ideológica hace que las posibilidades de cambio y transformación social aparezcan alejadas de la realidad, puesto que, para empezar, incide en una concepción estática, tradicional y anacrónica de la función misma de la Universidad.

- Maestría en Educación, con mención en Educación de Adultos, de la Universidad de Monterrey (UDEM).

Ya se indicó anteriormente que este programa arranca de una investigación de campo enfocada a la problemática que afecta a la educación de adultos en el noroeste de México y particularmente en el Estado de Nuevo León.

Respecto a la concepción misma de la EDA, se procedió a un análisis comparativo de las experiencias de maestría en Estados Unidos, Canadá y México. Por lo pronto, en las conclusiones se descarta la posibilidad de contar con una definición universalmente válida tanto sobre la educación de adultos como sobre sus agentes, y ambas definiciones se fundamentan en el marco de cada experien-

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica específica. También se insiste en que dichas concepciones varían en los tres países mencionados, pero a la hora de trazar los lineamientos de la Maestría no se especifica a qué criterios distintivos responden. Se da por supuesto que éstos están determinados por la propia situación experimental, y cabe deducir que la EDA se visualiza como una educación funcional que busca el desarrollo integral del adulto y lo hace apto para su incorporación a la vida productiva del país.

Pasando a la conceptualización del proceso formativo de los educadores, cabe destacar las siguientes innovaciones metodológicas:

a) El trabajo académico combina actividades presenciales y a distancia, lo que además de permitir la interrelación entre teoría y práctica, propicia que el gestor del conocimiento sea el propio participante y que las funciones del maestro consistan en facilitar y orientar el aprendizaje.

b) En el proceso de enseñanza-aprendizaje se subraya más el segundo elemento que el primero, lo que en buena parte significa que se otorga prioridad al cómo se aprende sobre lo que se enseña.

c) Como ejes fundamentales del proceso formativo se consideran: la propia experiencia del participante y la investigación orientada a analizar y reflexionar sobre los requerimientos específicos de la educación de adultos.

d) Paralelamente a su experiencia formativa, el sujeto de ésta se convierte en agente multiplicador dentro de la institución. Sin embargo, al analizar críticamente el modelo formativo, por una parte se insiste en la pretensión de que “haya una adecuada interrelación entre las vivencias directas del estudiante, su concepción empírica de la educación de adultos y la concepción teórica que ofrecen los especialistas” (Sepúlveda, 1987); pero, por otra parte, se reconoce que la mayoría de los estudiantes carecen de experiencia directa en el trabajo con adultos.

e) Se plantea una doble interrogante: ¿Cabe sostener una concepción “empírica” de la EDA desde un puesto administrativo? Y si ello es posible, ¿se está hablando del mismo sujeto social que requiere el servicio educativo?

f) Parece que la perspectiva administrativa no es incompatible con la visión experimental, basada no sólo en la práctica personal sino en el trabajo con grupos de referencia que también pertenecen al sector público. Pero persiste la segunda interrogante: ¿tal concepción sería representativa y válida para el educando adulto en situación, que vive en condiciones de pobreza?

g) El problema residirá en analizar cómo y desde qué perspectiva se puede garantizar la interrelación del servicio educativo con la formación teórica que ofrecen los especialistas durante los seminarios académicos de la Maestría.

Podría inferirse que la formación se visualiza como un proceso de capacitación del educador de adultos en servicio y con funciones administrativas bajo la

óptica humanizadora. En este sentido se advierte, por parte de la Universidad de Monterrey y de los gestores del programa de maestría, un gran esfuerzo por acercar el quehacer universitario a la realidad regional.

De manera explícita, se intenta responder a las políticas educativas del Gobierno mexicano y del Estado de Nuevo León, así como se pretende, bajo la concertación interinstitucional, aprovechar ciertos espacios para participar en la dinámica social del desarrollo mediante la acción formativa de los participantes, y esto a nivel no sólo estatal sino regional.

- Maestría en Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Permanente, de la Escuela Normal Superior de Michoacán (México).

Este programa aparece encuadrado dentro del concepto de educación permanente, en que la educación es concebida como un proceso de continua reconstrucción de la experiencia a la luz de la teoría. De acuerdo a este enfoque básico, el modelo que maneja la Maestría entiende como superación personal el propósito tanto de la EDA como de su propia condición de educadores. En otras palabras, se trataría en ambos aspectos de un proceso formativo que se basa en la experiencia y pretende contribuir al desarrollo integral del ser humano.

Con base en la unicidad y, por así decirlo, en la “integralidad” de esa experiencia autogestiva, el Programa adquiere ciertos rasgos característicos como los siguientes:

- Hay decisión grupal de apropiarse del programa educativo, desde su diseño hasta su ejecución y evaluación.
- Se otorga prioridad a la estrategia de aprendizaje sobre las de enseñanza.
- Se profesa una concepción constructivista del conocimiento: se va construyendo como fruto o consecuencia de una relación dialéctica entre experimentación y reflexión, entre práctica y teorización. A su vez, se fomenta la iniciativa y la autonomía.

En suma, el Programa está concebido como un proceso autogestionario que vincula las reflexiones teóricas con la práctica profesional, y al mismo tiempo, promueve la participación social. La experiencia formativa se convierte así en un medio de mejoramiento de la práctica educativa y de transformación de las acciones cotidianas.

Respecto a la relación del Programa con las políticas educativas de México y con la realidad sociocultural del país, cabe señalar que se ha dado una cooperación recíproca entre la Secretaría de Educación del Estado (Michoacán) y los gestores de la Maestría. Tal cooperación se ha formalizado al suscribirse un convenio entre el gobierno estatal y los participantes. Ahí quedan estipulados los

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica
compromisos legales, académicos y administrativos de ambas partes, aunque subrayando el carácter autogestivo del Proyecto.

En síntesis, el programa de maestría implica una doble instancia relativamente innovadora. Por un lado, los efectos transformadores se dejan sentir de inmediato al interior de la Escuela Normal, en cuanto que se da un cuestionamiento crítico de los criterios pedagógicos y las orientaciones metodológicas prevaletes. Por otra parte, se impulsa una visión educacional y formativa que trasciende los límites convencionales del aula académica, y ese impulso dinamizará, sin duda, a mediano plazo, la teoría y práctica de la educación en las escuelas normales de Michoacán.

-Curso de Especialización Universitaria en Educación Básica No Formal del ex MOBREAL y la Universidad de Santa Ursula, en Brasil.

Este programa recibe ya cierta caracterización de su manera de concebir la EDA merced al señalamiento titular: “en educación no formal”. No obstante, nos consta que la expresión conjunta “educación básica no formal” tiene varias acepciones semánticas y conceptuales. De ahí que convenga empezar esclareciendo algunas particularidades que dicha modalidad o nivel educativo adquiere en el curso del que estamos hablando:

- Ante todo, se ha partido de una investigación explícita sobre las carencias y necesidades de la población brasileña que vive en condiciones de pobreza crítica.
- En el aspecto metodológico, se profesa una planeación multidisciplinaria de la práctica educativa.
- En cuanto a las implicaciones sociales de la EDA, se impulsa la participación activa de los adultos educandos hacia una organización que propicie el mejoramiento de sus condiciones de vida.
- Todo el proyecto se centra en la búsqueda de alternativas que coadyuven a la transformación de la realidad.

Tomando en cuenta las anteriores caracterizaciones: se diría que la “Educación Básica no Formal” propugnada por el Curso de Especialización Universitaria corresponde a los lineamientos propios de la educación popular más que al concepto tradicional de educación básica. En efecto, la llamada educación popular propone un proceso que involucra al educando adulto, por definición sujeto a condiciones de pobreza crítica, a participar activamente en la transformación de su realidad.

De hecho, la estrategia formativa del Curso ha afrontado hechos clave como los siguientes:

- **MOBRAL** ha ignorado las prácticas educacionales que la sociedad civil ha venido desarrollando, junto con la población, en condiciones de pobreza crítica.
- El Programa considera necesario incorporar al proceso formativo determinados referenciales teóricos y metodológicos característicos de la educación popular.
- Tal asimilación de referenciales no debe reducirse a una elaboración académica, sino traducirse en cambios reales en la práctica institucional.
- Se anticipa que los técnicos de **MOBRAL** entrarán en contradicción al analizar su práctica a la luz de los criterios propios de la educación popular, y ello les llevará no sólo a cobrar conciencia de los límites de su acción, sino a abrir espacios para hacer que ésta resulte más coherente con las demandas de la población.

Para llevar a cabo un nuevo ejercicio formativo, primero se hizo un análisis crítico de los fenómenos y procesos subyacentes en las propuestas de una educación básica no formal, para integrarlas a una planeación interdisciplinaria. Se enfatizó también la necesidad de precisar la situación de “pobreza” como categoría sociológica y la condición de “analfabetismo” como categoría político-ideológica.

Tenemos, en consecuencia, que la formación se conceptualiza como un proceso que se inicia con una toma de conciencia, por parte de los técnicos de **MOBRAL**, de una contradicción al interior de su práctica; y es esa conciencia la que los encamina a ejercer cotidianamente, con competencia y creatividad, la construcción de una nueva práctica educativa cada vez más comprometida con las demandas de la población.

Aunque esta experiencia está inmersa en la dinámica social brasileña, no sólo queda enmarcada dentro de ella, sino que la aprovecha para crear vías de acción transformadora.

Por otra parte, el Curso responde a la política social del Gobierno, formulada en el Plan Nacional de Desarrollo, donde se prioriza la atención a las necesidades de la población de escasos recursos, impulsando su participación en el proceso de desarrollo orientado a reducir las desigualdades socioeconómicas y culturales.

En ese último aspecto, el Curso se convierte en una alternativa a la necesidad de procurar la distinción política subsiguiente al periodo de régimen militar, y al propósito de apoyar el actual objetivo nacional de reconstrucción democrática del Estado. De esta manera, se conjuntan dos condicionamientos: hacia afuera, el Programa responde a la efervescencia social que presionaba para estudiar posibilidades de reorganización nacional; y hacia dentro, **MOBRAL** afronta

tales demandas iniciando un periodo de readecuación y ajuste en su propio ámbito institucional.

2. Programas dirigidos a la formación de maestros rurales

- Post-título de Especialista en Educación Rural, de la Universidad Católica de Chile.

Este programa se fundamenta en el concepto “desarrollo rural integrado” tal como fue formulado por la UNESCO en 1978 y cuyas principales características son las siguientes:

- a) Es un proceso socioeconómico, político y cultural referido a las poblaciones rurales.
- b) En él participan sus habitantes de manera consciente y crítica, sobre todo con base en el análisis de su propia problemática.
- c) La búsqueda y propuesta de soluciones corresponden esencialmente a la propia población afectada.
- d) Aunque la meta específica del desarrollo sea la superación de los problemas concretos de la comunidad, se pretende examinar su situación dentro del contexto global de la sociedad.

Amparado en estos criterios, el Programa de Post-título pretende la formación de maestros capaces de abarcar el conocimiento de la situación tanto urbana como rural en cuanto que dicho conocimiento pueda ayudar al campesino a revalorar sus actividades agropecuarias y, más en general, a tener una mejor percepción de su vida y de su trabajo.

El proyecto de formación asume modalidades presenciales y a distancia por cuanto el currículo alterna jornadas de aprendizaje general y teórico con el trabajo en terreno. Con esta doble dimensión metodológica se busca no sólo la vinculación de teoría y práctica, sino también que el educador ponga en juego su capacidad de percibir y tomar siempre en cuenta la realidad concreta de la comunidad en la cual trabaja. (Ya quedó indicado anteriormente que el Programa se desarrolla en las comunidades mapuches).

El Proyecto puede ser calificado de dual también en otro aspecto: combina la instrucción primaria formal para niños con la educación no formal de adultos. Es decir, además del trabajo educacional en el aula (con los niños), el maestro deberá ampliar su acción educativa a la familia y la comunidad, valiéndose para ello de la coordinación interinstitucional de los diversos sectores que laboran en el desarrollo rural.

Si correlacionamos los tres elementos: el concepto básico de desarrollo rural integrado, los criterios pedagógico-metodológicos y las implicaciones de acción social, tenemos un triple enfoque:

a) Se busca responder a las exigencias específicas de desarrollo mediante la integración de las comunidades mapuches a la vida nacional.

b) Se da por presupuesto que es a través de la concertación de las tareas realizadas por los diferentes sectores institucionales como mejor puede contribuirse al desarrollo rural integrado.

c) De ahí que al maestro rural le corresponde jugar el rol de concertador de tres instancias bien diversificadas y acaso heterogéneas: las instituciones gubernamentales (sujetas al régimen militar imperante), la Pontificia Universidad Católica (impulsada por las orientaciones morales y la doctrina social de la Iglesia) y las propias comunidades mapuches (secularmente sometidas a estructuras de opresión y explotación).

En estas condiciones, se comprende que los propósitos del Programa resulten bien intencionados pero no muy eficaces. De hecho se dificulta, si no se imposibilita, una acción congruente en la formación de educadores y los resultados podrían calificarse de ambiguos. En efecto, ¿cómo conciliar la relación de fuerzas, por una parte, entre el régimen dictatorial de Pinochet y las imposiciones ideológicas de la Iglesia y, por otra, entre ambas instancias institucionales y las demandas socioeconómicas, políticas y culturales de la población mapuche?

En concreto, se observa la dificultad de alcanzar la meta trazada por la UNESCO con su conceptualización del “desarrollo rural integrado”; se trata, brevemente, de modificar “las estructuras que propician la marginación de la población rural (mediante) la movilización y organización de los miembros de la comunidad”(UNESCO, 1978).

Una de dos: o se está proponiendo una concertación ingenua o puramente discursiva, o se está tramando un desarrollo rural en consonancia con los dictados gubernamentales. En el primer caso, supuesto que se logre realmente la movilización transformadora de la comunidad, lo previsible es que se provoque la intervención represiva del Estado y también la mediatización ideologizante de la Iglesia. En el segundo caso, la propia alienación de las comunidades a la política socioeducativa oficial parece imposibilitar de raíz la modificación real de las estructuras de opresión y explotación.

3. Programas dirigidos a la formación de cuadros de promotores orgánicos para zonas urbano-rurales marginadas

- Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario, de la Universidad Pedagógica Nacional, en Colombia.

Según su declaración de principios, este programa de educación de adultos se enmarca en una concepción particular de la "Educación comunitaria" basada, a su vez, en la convicción de que el ser humano constituye un ser social inacabado capaz de transformar su entorno, meta y tarea que representan un desafío a la creatividad individual y colectiva. Para dinamizar este potencial creativo es preciso, en primera instancia, problematizar y tomar plena conciencia sobre las injustas condiciones estructurales que impiden o limitan el desarrollo y la transformación de la comunidad.

En otras palabras, se trata de generar un proceso educativo que coadyuve a un auténtico desarrollo, lo cual sólo es posible si participa activamente la comunidad y si esta participación se articula orgánicamente con las políticas socioeducativas del Estado.

A su vez, la formación de promotores se concibe como un proceso de capacitación que fomenta el desenvolvimiento de "potencialidades" encaminadas a dinamizar las acciones de promoción y desarrollo social, educativo y cultural. En los enunciados programáticos no queda claro cuál es esa estrategia de "capacitación específica", debido a que estamos ante una experiencia germinal en vías de conformación. No obstante, hemos de sobreentender que "se trata de propiciar el desarrollo de la creatividad pedagógica y cultural para la formación de un educador comunitario que se caracterice por su acendrado espíritu de solidaridad social, su competencia técnica para la orientación y la gestión del proceso educativo, y su compromiso consciente de promoción sociocultural" (Sequeda, 1983). Falta, en todo caso, precisar una planeación metodológica más concreta.

En cuanto a la vinculación del concepto de "educación comunitaria" y del sentido del proceso formativo con las realidades sociales, el Proyecto se apoya en tres recursos:

- a) Crear un espacio sociocrítico de la Universidad Pedagógica Nacional para correlacionar el saber académico con un compromiso de acción social.**
- b) Alimentar un proceso de reflexión, dentro de la formación teórica y metodológica, que abra el campo para la acción de las organizaciones urbanas de base.**
- c) Organizar una tarea de concertación entre diferentes participantes institucionales, tanto del sector público como del privado.**

Dichos recursos apuntan a la búsqueda de coherencia entre las políticas socioeducativas del Estado y la participación comunitaria.

Los planteamientos teóricos, metodológicos y funcionales del Programa parecen válidos. Sin embargo, cabe preguntarse si se trata de un proyecto realmente alternativo de educación comunitaria, o si lo alternativo se reduce a la opción circunstancial de que sea la Universidad Pedagógica Nacional la que juegue el rol de concertar esfuerzos y propiciar espacios formativos.

- Capacitación a Distancia de Educadores Populares de la Universidad del Valle, en Cali (Colombia).

Este Programa profesa un concepto de educación de adultos fundamentado en una experiencia específica de trabajo realizada por las “Unidades de Educación Popular”, las cuales estaban conformadas por grupos de profesores de la Universidad que habían trabajado con sectores marginales. El Programa se dirige a una población sometida, en diferentes grados, a una economía de subsistencia. De ahí que conciba la educación de adultos como un proceso de educación popular, entendida a su vez como la acción de concientizar, organizar y movilizar a sectores de áreas rurales y urbanas marginales con vistas a la transformación de la realidad.

Estos puntos de partida plantean un cuestionamiento inicial y básico: ¿Qué se pretende o espera: que el propio proyecto logre concientizar, organizar y movilizar a los sectores correspondientes, o sólo que consiga instrumentar, con metodología de análisis y reflexión, la capacidad de conciencia, organización y movilización endógena de dichos sectores? Esta interrogante parece traslucir una mera sutileza conceptual, pero de hecho traduce un criterio esencial para diferenciar entre lo que se concibe en sentido estricto como “educación popular” y lo que puede sobreentenderse como educación de adultos en sectores populares.

Sólo en el primer planteamiento se busca una formación consistente en un proceso de sistematización crítica que alterna momentos de reflexión individual -hacia una secuencia de investigación-aprendizaje-, con modalidades de aprendizaje colectivo; y ambas instancias propician la consolidación de grupos de educadores populares. Y todo ello bajo una estrategia pedagógica de capacitación a distancia que suele representar un gran aporte a la formación de promotores.

El punto de partida de la capacitación a distancia son las llamadas “Unidades de Formación Participativa”, que se constituyen en “textos abiertos, susceptibles a ser transformados”. El diseño curricular ha sido producto de un sistema participativo entre los diferentes agentes educativos involucrados en el proceso; se garantiza así que los contenidos de las mencionadas unidades sean relevantes para los educadores populares.

Por otra parte, aunque el Proyecto esté dirigido a estos educadores, lleva como propósito fundamental el desarrollo de las comunidades. Se responde así al

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica
cuestionamiento antes planteado: más que la pretensión de que sea el propio programa formativo lo que concientice, organice y movilice a los sectores populares, se profesa el criterio y propósito de que sean los involucrados quienes se movilicen para la transformación social; y esto con base en un proceso participativo orientado a proponer más que a imponer, a ofrecer perspectivas de análisis más que fórmulas de solución preestablecidas.

Finalmente, el concepto de educación popular y la planeación formativa de investigación y aprendizaje -para la conformación de grupos orgánicos- se correlacionan con el contexto social mediante una triple referencia:

- Aprovecharse de la apertura democrática que vive el país, en busca de una concertación de fuerzas populares amparada por una política de desarrollo de la comunidad.
- Aplicar al modelo democrático y pluralista de la Universidad del Valle, el compromiso adquirido desde los años 70 para promover innovaciones académicas.
- Proseguir y ampliar el trabajo consistente y comprometido realizado por el grupo de profesores que conformaron las “Unidades de Educación Popular” y que propició, de hecho, la creación del Programa de Capacitación a Distancia para Educadores Populares.
- Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, en Venezuela.

El Programa parte de una conceptualización decididamente autogestionaria en la planeación y puesta en práctica de ensayos y proyectos de aprendizaje. Las organizaciones de base, además de sus principales usuarios, se convierten en protagonistas del proyecto de formación, mejoramiento y profesionalización. En otros términos, los conceptos de educación de adultos y de formación de educadores se entrelazan justamente al otorgar a las organizaciones de base su rol protagónico.

Al integrar los postulados de “educación popular”, la experiencia formativa nos presenta las siguientes facetas:

- a) El Programa se articula como un proceso que pretende responder a las necesidades de la organización de base, de grupos populares y de movimientos sociales, encomendándoles la responsabilidad de trazar sus experiencias de aprendizaje.

- b) En cuanto “aprendizaje permanente”, en la puesta en práctica adquiere preponderancia el proceso de investigación e identificación de la calidad y validez de los aprendizajes propios.
- c) Quedan eliminados los enfoques curriculares diseñados *a priori*, y los procesos formativos se van centrando en prácticas, contenidos, reflexiones e investigaciones estrechamente relacionadas con la realidad social y laboral de la población involucrada en el proyecto educativo.
- d) Como recurso básico de aprendizaje se utiliza el análisis y sistematización del contexto sociolaboral, siempre en busca de la transformación de la teoría y la práctica educativas.
- e) Es la propia experiencia formativa la que va dando elementos para configurar tanto el perfil retrospectivo como el perfil prospectivo de los aprendizajes relevantes. A su vez, la confrontación constructiva de ambos perfiles sirve de indicador fundamental para reorientar el curso de la práctica sociolaboral de los usuarios y protagonistas.

En suma, la estrategia de formación es polivalente y va dirigida intencionalmente a una investigación colectiva acerca de cómo aprender, permanentemente, de una realidad social determinada. A ello obedece el que se establezcan como mínimos comunes metodológicos estos dos postulados fundamentales:

- Usar el contexto sociolaboral como recurso y referente básico de aprendizaje,
- trabajar con el grupo central de referencia como instancia primordial de análisis y sistematización.

Conviene señalar que los planteamientos teóricos y funcionales de CEPAP han tenido que afrontar una fuerte resistencia al cambio social y educativo, tal como se ha manifestado en el ámbito académico y en el campo político. Resistencia muy comprensible puesto que, por un lado, se está negando la pretendida neutralidad de los procesos educativos y, por otro, se pregona la “participación de la comunidad en el trazado de su devenir histórico” (Segovia, 1986).

El programa CEPAP conlleva una doble implicación:

- Abrir un nuevo cauce institucional a la misión inicialmente asumida por la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” de “adelantarse a satisfacer necesidades sociales objetivas” (Latapí, 1977), y esto mediante el recurso de “proveer un contexto que permita el desarrollo de alternativas innovativas para sistemas de formación” (Hallstrom, 1981).

- Promover un espacio de reflexión sociolaboral que permita a las organizaciones de base convertirse en protagonistas de la propia experiencia formativa.

4. Síntesis analítica de tendencias sociopedagógicas

Como habrá podido advertirse en el examen ideológico, no podemos afirmar que existan concepciones de la EDA y de la fundación social de sus agentes - dentro de la sociedad referencial- que puedan ser consideradas como denominadores comunes a las siete experiencias universitarias de América Latina.

Sin embargo, respecto al primer punto tenemos las siguientes referencias tendenciales, no homogéneas pero sí correlativas:

- La EDA entendida como “educación permanente” (Centro de Morelia y Universidad de Venezuela).
- La EDA concebida como “educación funcional” (Universidad de Monterrey).
- La EDA enmarcada dentro del concepto de “desarrollo rural integrado” (Universidad de Chile).
- La EDA asimilada a la Educación Básica No Formal (Universidad de Brasil).
- La EDA relacionada con un proceso de “educación popular” (Universidades de Colombia y Venezuela).

Respecto al segundo punto, o sea la función social de los educadores, también cabe considerar como tendencia constante el discurso ideológico de “transformación” con las siguientes variantes:

- La transformación referida a las ideas tradicionales sobre la Universidad como centro hegemónico y unitario del saber humano: ahora se le desmitifica al visualizarla como un espacio servicial y plurideológico.
- La transformación referida a la misma experiencia formativa: ahora se le concibe como un ámbito de reflexión en torno a la práctica sociolaboral para sistematizarla y confrontarla con los elementos teóricos - generados a su vez en forma colectiva- que permitan mejorar aquella práctica.
- La transformación referida al programa formativo: ahora se pretende contextualizarlo y vincularlo al proceso de desarrollo social.
- La transformación referida a los sujetos-agentes que diseñan y ejecutan la actividad formativa: ahora se planean acciones esencialmente participativas y autogestivas.
- La transformación referida a la extensión universitaria: ahora se busca abrirla a tareas de educación popular.

Sofialeticia Morales

No hay duda de que tales tendencias criteriológicas son acertadas, pero creemos que adolecen de dos insuficiencias: no hay una adecuada vinculación entre las demandas teórico-prácticas de la EDA y las correspondientes experiencias formativas; y tampoco se observa claridad estratégica y táctica sobre cómo insertar las experiencias formativas en la realidad social de referencia.

De ahí que algunas posiciones parezcan o bien ingenuas o bien esquemáticas. En todo caso, constituyen experiencias cuyos intentos de innovación merecen reconocimiento y apoyo por parte de todos los involucrados en la tarea de educación de adultos.

La Educación de Adultos en los ámbitos Universitarios de Latinoamérica
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- COMISION de Estudios de Posgrado en Educación. "Maestría en Educación. Plan de Estudios". Mimeo, Universidad de Costa Rica, San José, 1983.
- HALLSTROM, Anders. "Algunas características metodológicas de los ensayos y las investigaciones de CEPAP". Ponencia presentada en el II Seminario sobre Problemas de Investigación en Ciencias Sociales, celebrado en Caracas en 1981. En: Rigoberto Lanz (Comp.). *Crítica de la investigación*.
- LATAPI, Pablo. "Profesionistas ¿para qué?". En: *Temas de política educativa (1976-1978)*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- SEGOVIA, Lucio. "Los remanentes sociales de un programa venezolano de formación de educadores de adultos a nivel universitario". Mimeo, Caracas, 1986.
- SEPULVEDA, Manuel. "Hacia un modelo presencial y a distancia de la maestría en Ciencias de la Educación, con Mención en Educación de Adultos". Mimeo, Proyecto OEA-UDEM, Monterrey, 1987.
- SEQUEDA, Mario. "Capacitación de personal en programas de alfabetización. Aportes para el desarrollo de la creatividad pedagógica". Tema presentado en el Seminario-taller de Apoyo al PEEC. República Dominicana, 1983.
- UNESCO. "Metodología de planificación de la educación para el desarrollo integrado en zonas rurales". En: OREALC. *Boletín de Educación*, Nos. 23 y 24, enero-junio-diciembre, Santiago de Chile, 1978.
- VILLALOBOS, Fernando y Pinto, Rolando. "Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación de Adultos". Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, 1986.

BIBLIOGRAFIA

- BARROWS, Jaime. "Formación de especialistas en educación rural". Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica, 1983.
- LEWIN, Helena. "El otro cariz: un curso de educación de adultos como un medio no convencional de romper los consagrados patrones de compromiso institucional". Mimeo, Río de Janeiro, 1986.
- ORDOÑEZ, Jacinto. "El caso de la Maestría en Educación de Adultos de la Universidad de Costa Rica". Mimeo, San José, 1987.
- PELLEGRINI, María. "Experiencia autogestionaria en un curso de especialización universitaria de educación básica no formal en Brasil". Mimeo, Río de Janeiro, 1986.
- PICON, César. "Comentario acerca de la Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Educación Permanente de la ex Escuela Normal Superior 'José María Morelos' de Morelia, Michoacán". Mimeo, Pátzcuaro, 1987.
- RODRIGUEZ Fuenzalida, Eugenio. "Una experiencia innovadora y no formal en el marco universitario. Comentario sobre el post-título de Formación de Educadores Rurales de la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile". Mimeo, Santiago, 1987.

Sofialeticia Morales

SAAVEDRA, Manuel et al. "Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Educación Permanente. Una experiencia autogestionaria". Morelia, 1986.

SEQUEDA, Mario. "Algunas consideraciones sobre el programa del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP)". Mimeo, Bogotá 1987. "Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Cultural Comunitario". Mimeo, Bogotá, 1986.

ZUÑIGA, Miryam. "La estrategia pedagógica del Programa de Capacitación a Distancia de Educadores Populares de la Universidad del Valle en Colombia. Cali, 1986.