

012-1846

PIIE

LA POPULAR COMUNITARIA

ALTA:

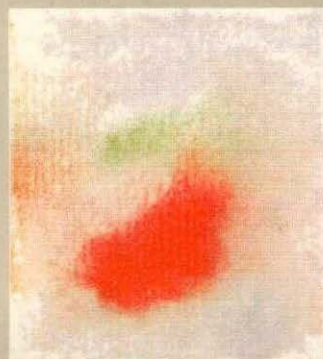
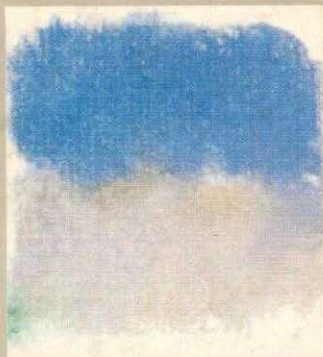
... y reflexiones después de un año de actividades

Abraham Magendzo K.

Fernando Mena M.

Luisa Valdivia G.

pile estudios



Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como las opiniones expresadas en ella, las que no son necesariamente, las del PIIE.

Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE)
Brown Sur 150
Teléfonos: 2047460 - 496644 - 498269
Fax: (56) 2-2047460
Santiago - Chile

Reg. de Propiedad
Intelectual
Nº 79077

Santiago, Chile, 1991
Diagramación: Tumi Ltda.
Teléfono: 695 6466
Impreso por: Arlequín Ltda.
Teléfono: 699 4215.

INDICE

Reconocimiento	5
Presentación	7
PRIMERA PARTE:	
“Descripción de la experiencia ‘Escuela Popular Comunitaria de Adultos’ (EPCA)”	9
1.- Antecedentes:	11
1.1. La Educación de Adultos en Chile	11
1.2. La Educación Popular.	16
2.- Fundamentación del proyecto EPCA	18
3.- Objetivos	20
4.- Descripción de la experiencia:	21
4.1. Marco legal	21
4.2. Lugar de funcionamiento	21
4.3. Estrategia de intervención	22
4.4. Proceso de inscripción y matrícula	23
4.5. Alumnado y comunidad	24
4.6. Currículo	24
5.- Análisis y problematizaciones:	27
5.1. Facilitadores y logros	27
5.2. Tensiones	29

SEGUNDA PARTE:

"Conversaciones en torno a la EPCA"

33

1.- "Dos actores del proyecto: educandos y educadores."

Luisa Valdivia G.

37

2.- "Los cambios en las personas y en las relaciones interpersonales,
como resultado de la intervención social de la EPCA."

Fernando Mena M.

45

3.- "Intercambio de saberes al interior del currículo de la EPCA."

Abraham Magendzo K.

57

PRESENTACION

RECONOCIMIENTO

La elaboración y publicación del presente trabajo ha sido posible gracias al apoyo recibido de "Diakonia, Corporación Metodista", quien ha financiado por dos años ya nuestro trabajo en el área de la educación de adultos.

Dicho apoyo se ha expresado de diferentes formas y ha sido un estímulo permanente para nosotros en la búsqueda de innovaciones curriculares para la educación de adultos válidas para el Chile de hoy.

EQUIPO EPCA

PRESENTACION

La "Escuela Popular Comunitaria de Adultos" (EPCA) es una experiencia educativa que pretende introducir al sistema formal de educación de adultos algunos aspectos de la riqueza conceptual y metodológica acumulada por la educación popular.

El presente estudio da cuenta del primer año de ejecución del proyecto, experiencia educativa realizada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), con el fin de colaborar al diseño de un nuevo currículo para la educación formal de adultos.

En la primera parte de este trabajo se realiza una completa descripción de la mencionada experiencia educativa, luego de un año de actividades.

La segunda parte la componen tres acercamientos hacia la interpretación de hechos relevantes detectados en el transcurso de la experiencia. En primer lugar, se presenta a los actores que participan en ella: educandos y educadores; luego, un intento de identificación de los cambios que se producen en estos actores al ser partícipes de la práctica educativa y en el nuevo sistema de relaciones que se generan; y, por último, se pone a consideración del lector las formas en que opera el intercambio de saberes al interior del currículo de la escuela.

El interés del equipo de la EPCA es exponer el desarrollo de la experiencia para la reflexión y la discusión de la educación de adultos en el país, a fin de posibilitar el diseño de nuevas pistas en su reconstrucción.

Los autores

1. ANTECEDENTES

1.1. Educación de Adultos en Chile

La preocupación de los grupos dirigentes de la sociedad chilena por la educación del pueblo surge a comienzos de siglo, como respuesta al rápido crecimiento de los sectores obreros urbanos. Así, en 1900 se funda en Santiago una Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros. En 1903 se establece un Centro de Educación Popular. En 1913 se funda el Centro de Escuelas de la Universidad de Chile - FECH - que va a ser el primer modelo de Educación Popular. En 1917, el diario "El Mercurio" publica el primer artículo de Educación Popular en el que se caracteriza y define la escuela popular comunitaria y expone algunas de sus funciones. Además, se funda la Iglesia Socialista, que se dedica a trabajar en relación con la educación de los obreros.

PRIMERA PARTE

El tema "Descripción de la experiencia de desarrollo y crecimiento de un modelo de escuela popular comunitaria de adultos" se refiere a la descripción y de sus características y de sus antecedentes. El modelo de escuela popular comunitaria de adultos se refiere a la descripción y de sus características y de sus antecedentes. El modelo de escuela popular comunitaria de adultos se refiere a la descripción y de sus características y de sus antecedentes.

'Escuela Popular Comunitaria de Adultos' (EPCA)

Para la parte de descripción de la experiencia de desarrollo y crecimiento de un modelo de escuela popular comunitaria de adultos se refiere a la descripción y de sus características y de sus antecedentes.

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

La liberación, la soberanía, la cultura no salvarán al pueblo de la miseria, si no se le da un futuro, un futuro humano y esperanzador. La liberación no salvará al pueblo, si el futuro, de su triste miseria, porque el modo de ser de la sociedad humana, social, es el resultado más poderoso que se le puede dar, es el resultado de la liberación de la cultura, que para el pueblo es el resultado de la liberación de la transformación social.

I.- ANTECEDENTES

I.1. Educación de Adultos en Chile :

La preocupación de los grupos dirigentes de la sociedad chilena por la educación del pueblo surge a comienzos de siglo como respuesta al rápido crecimiento de los sectores obreros urbanos. Así, en 1901 se funda en Santiago una Sociedad de Escuelas Nocturnas para Obreros. En 1903 se establece un Centro de Educación Popular. En 1913, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile - FECH - convoca a un Congreso de Educación Popular. En 1917, el diario "El Mercurio" realiza unas jornadas de Educación Popular en las que se conocen y debaten las principales concepciones y experiencias en torno al tema. Además, sectores de la Iglesia Católica también emprenden acciones en relación con la educación de los obreros.

El sentido de tales iniciativas era integrar a los grupos populares al modelo de desarrollo vigente, intentando, de este modo, frenar su desarrollo autónomo. Mediante esta educación popular, el obrero adquiriría los sentimientos de equidad y de respeto por la ley que siempre se hermana con el cultivo de la inteligencia.

Por su parte, el movimiento obrero chileno, bajo el impulso intelectual de Luis Emilio Recabarren, asumió de diversas maneras la educación de sus miembros.

Recabarren valorizaba y privilegiaba la educación, pero no la idealizaba. En un escrito suyo se lee:

"La instrucción, la sobriedad, la cultura no salvarán al pueblo de la miseria, le quitarán tan sólo su aspecto grosero y repugnante... la instrucción no salvará al pueblo, en el momento, de su triste miseria, porque el modo de ser de la actual organización social es el obstáculo más poderoso que se lo impide, pero sí la instrucción, la ilustración lo conducirán paso a paso a formar su conciencia que lo empujará a la transformación social

y de allí a su verdadera felicidad y a la felicidad completa de la humanidad.” (1)

Entre 1900 y 1927 se desarrollaron múltiples acciones educativas a través de los sindicatos y del Partido Obrero Socialista. Escuelas y cursos nocturnos, conferencias, bibliotecas y círculos de estudio. También se utilizó el teatro como medio de educación.

La Federación Obrera de Chile fundó numerosas escuelas ‘federales’, paralelas a las ‘racionalistas’ del movimiento anarquista y alternativas a las escuelas primarias del Estado y las Municipalidades. (2)

En 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, creándose con este instrumento legal las “Escuelas Primarias para Adultos”, que pasan a tener así reconocimiento oficial.

Paralelamente, los sindicatos van abandonando sus acciones educativas y más bien exigen del Estado que atienda las necesidades de sus afiliados en este aspecto. Se crean escuelas y liceos nocturnos para adultos, se agregan institutos comerciales y técnicos.

Ya en los años 40 y 50, la educación de adultos se realiza exclusivamente por iniciativa estatal. Tiene un marcado carácter supletorio y pretende llenar los ‘vacíos educativos’ producidos por la deserción temprana o la falta de concurrencia a la escuela.

La década de los 60, caracterizada por procesos socio-políticos que buscan ampliar las bases democráticas de la sociedad, presenta una diversidad de programas de Educación de Adultos que incorporan contenidos educativos

(1) Citado por Núñez Iván: “Educación Popular y Movimiento Obrero: un estudio histórico”, PIIE, Santiago, 1982.

(2) Ver: Núñez, Iván: ob. cit.

ligados a la preparación para el trabajo y para la participación comunitaria. Se propicia la participación activa de los sujetos en la gestión del proceso educativo. Los esfuerzos se realizan desde el Ministerio de Educación, desde la Consejería Nacional de Promoción Popular, desde las Universidades, desde el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP) y, en el caso del sector rural, desde el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y desde el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA).

Respecto del sistema regular de educación, con motivo de la reforma educacional a partir de 1965, se produce la reestructuración de la enseñanza básica y media de adultos. Como resultado de ello, se produce un aumento sustantivo de la matrícula. Se creó la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, con el fin de implementar programas masivos de Alfabetización y de Educación Básica. Dependiente de ella, se crearon los Centros de Educación Básica y Comunitaria (CEBCO) y los Centros de Educación Media y Comunitaria (CEMCO), unidades operativas que pretendían entregar educación general básica y brindar oportunidades para la adquisición de técnicas que permitieran aumentar los ingresos familiares y especializar fuerza de trabajo. Se trataba también de atender a los adultos ya incorporados a la producción. Así, los CEBCO operaban en el campo del desarrollo comunitario y la promoción popular en poblaciones urbanas y en el medio rural, en tanto los CEMCO actuaban mediante convenios con empresas públicas y privadas.

A partir de 1970, el sector estatal puso especial énfasis en la educación de los trabajadores. Se creó el Programa Experimental de Educación de Trabajadores que sentó las bases para la proposición de la creación de un Sistema de Educación de Trabajadores. En dicho Sistema se integrarían los esfuerzos que venían realizando diversas entidades en forma separada y parcializada (INACAP, Instituto Laboral, Universidades, Ministerio de Educación). El Sistema debía ser flexible, diversificado, continuo y ligado a los centros productivos y a los requerimientos de la planificación económica. Este Sistema no llegó a implementarse por el quiebre institucional de 1973. (3)

(3) Gajardo, Marcela: "Educación Popular en Chile, un esfuerzo de sistematización", PIIE, Santiago, 1982.

La situación actual de la educación de adultos en el sistema regular es de decadencia. Año a año disminuye la matrícula en educación básica y media; por otra parte, la subvención estatal no cubre los gastos que demanda este tipo de educación, no existiendo ningún incentivo tampoco para los educadores.

La educación de adultos que se imparte en escuelas y liceos nocturnos ha perdido su carácter de formación integral (4). La formación técnica para los trabajadores ha quedado entregada al llamado Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Este servicio es una dependencia del Ministerio del Trabajo y ha asumido las funciones de estímulo y promoción de la educación para el empleo. Las acciones son ejecutadas por diversas agencias educativas.

El Ministerio de Educación ha implementado programas de educación a distancia a través de materiales de autoinstrucción que centran el proceso de aprendizaje en el individuo y su relación con el material programado o semiprogramado. Ha desaparecido toda intencionalidad de educar para la participación en los procesos de desarrollo comunitario.

En la actualidad, existe una modalidad de Educación Básica de Adultos que comprende tres niveles educativos, y una de Educación Media de Adultos, que consulta cuatro años (1o. a 4o. medios) en la alternativa científico-humanista (5) y 4 ó 5 años (1° a 4° ó 5° medios) en la alternativa técnico-profesional. (6)

Entre los programas especiales de Educación de Adultos se encuentra la 'Educación Fundamental de Adultos' (EFA), que atiende de 1° a 4° básicos en un primer nivel (7) y la 'Educación Técnica Elemental de Adultos' (ETEA) que

-
- (4) Si bien los llamados programas de Educación Técnica Elemental de Adultos (ETEA) contemplan un área de formación técnica, ella es tan básica que no habilita efectivamente para el trabajo, situación que en las actuales condiciones económicas con que operan tales programas no puede ser resuelta.
 - (5) Decretos 77/82 y 1900/75.
 - (6) Decretos 2892/54, 1989/71, 486/72 y 684/74.
 - (7) Decretos 1413/83 y 348/88.

abarca 5° y 6° años básicos en un segundo nivel; 7° y 8° años básicos en un tercer nivel y 1° y 2° de enseñanza media. (8)

En términos cuantitativos, se aprecia una disminución considerable de la Educación Formal de Adultos en los últimos años. Las estadísticas muestran que en 1980 la matrícula inicial en enseñanza básica era de 79.114 alumnos, mientras en 1987 era de sólo 25.657, incluyendo los programas técnicos, y en 1989 de 25.479. (9). Así también en enseñanza media la disminución es apreciable. En 1980 atendía a 90.448 alumnos y en 1987 a sólo 57.126, y en 1989 a 53.245, incluyendo la matrícula correspondiente al Decreto 12. Si consideramos que la cobertura a nivel de la educación básica de niños está descendiendo, (10) a causa del no ingreso y la deserción temprana, y la educación de adultos se contrae, podemos suponer una baja considerable en los niveles educativos de los sectores populares a un mediano y, aún, a un corto plazo.

Los problemas más sobresalientes de la Educación de Adultos hoy son:

- Falta de adecuación entre la realidad que viven los adultos y las ofertas educativas de la escuela.

- Personal docente sin preparación específica para el trabajo con adultos y en condiciones de trabajo, tanto físicas como económicas, deterioradas.

- Ausencia de metodologías de enseñanza adecuadas, situación que provoca y desarrolla temor y rechazo ante el estudio.

(8) Decretos 1414/83 y 348/88.

(9) MINEDUC: "Compendio de Información Estadística", Edit. Universitaria, Santiago, 1989.

(10) En 1973 la cobertura en educación básica fue de 2.314.283 educados; en 1988 decreció a 2.004.710 estudiantes. Fuente: PIIE, Centro de Políticas.

- Asignación presupuestaria insuficiente a esta modalidad educativa, lo que desincentiva las iniciativas de particulares y de municipalidades y determina una calidad disminuida en el servicio educativo. La subvención que actualmente se concede para la Educación de Adultos corresponde a un tercio de la que se otorga por alumno de educación regular.

1.2. La Educación Popular en Chile.

En los últimos 25 años viene desarrollándose en Chile, así como en toda Latinoamérica, una corriente educativa que alcanza, en cierto modo, la fisonomía de un movimiento rico y complejo que sobrepasa lo que tradicionalmente se ha concebido como educación. Se trata de una serie de experiencias denominadas de 'Educación Popular', dinamizadas especialmente por organismos no gubernamentales de investigación y promoción social. Estas experiencias se realizan fuera del sistema escolar formal, por lo general, en medios urbano-marginales y campesinos.

La educación aquí es entendida como una herramienta que los sectores populares pueden usar para la transformación de la realidad que los oprime. Es por ello que se concibe la educación como parte de un movimiento más amplio, que busca que el pueblo se haga consciente y se organice para realizar estas transformaciones.

Por otra parte, la educación popular procura que el saber popular se convierta en saber válido para el conjunto de la sociedad. Con este propósito rescata la cultura popular: las experiencias del pueblo, su historia, sus saberes prácticos.

Otro objetivo importante de la educación popular es llevar a la práctica formas democráticas y participativas en la convivencia y las relaciones sociales, iniciando las transformaciones desde la base. Por ello, la relación democrática entre educadores y educandos y la participación de éstos en el proceso educativo mismo, alcanza una gran relevancia.

El movimiento de educación popular busca mantener y desarrollar los valores de solidaridad y ayuda mutua presentes en el devenir cotidiano del pueblo y transformarlos en eje de los procesos de reconstrucción y generación de organizaciones sociales. A partir de la fuerza que tales organizaciones vayan generando, se gestará un proyecto histórico distinto. (11)

Diversas son las temáticas que han abordado los programas de educación popular realizados en nuestro país. En un estudio publicado en 1984 (12), se seleccionaron 100 experiencias. El panorama que presenta dicho estudio permite darse cuenta de que se han abordado temáticas relevantes para los jóvenes, las mujeres, los hombres, situados en el ámbito poblacional. Se presenta un conjunto de contenidos referidos a mejorar y ampliar la capacidad de gestión de las organizaciones sociales. Junto a esto, se aborda los temas referidos a la subsistencia —gestión de talleres productivos, creación de microempresas, formación de cooperativas—.

Otro lugar importante en los programas de educación informal lo ocupan las temáticas referidas al desarrollo personal de los diversos actores —educación para la sexualidad, desarrollo afectivo, convivencia de la pareja—.

En el medio campesino se han desarrollado múltiples programas educativos que apuntan hacia objetivos similares a los que se han desarrollado en el medio urbano, sin olvidar la temática específica de los distintos pueblos indígenas.

El aporte que ha hecho la educación popular a los sectores más desposeídos de la población les permite contar, en la actualidad, con un contingente humano que ciertamente adquiere relevancia en los procesos de democratización que se viven en el país.

-
- (11) Gajardo, Marcela: "Ruptura y permanencia: dos dimensiones de la educación de adultos en la sociedad chilena", en 'Estudios Sociales' (CPU), N° 26, Santiago, 1980; "Educación de Adultos, los rasgos de la situación actual", PIE, Santiago, 1979; Falaha, Boris: "Formación de Adultos, sistema de formación y efectos de desarrollo", Doc. de Trabajo N° 367, FLACSO, Santiago, 1988.
- (12) Delpiano, Adriana y Sánchez, Daniela (editores): "Educación Popular en Chile: 100 experiencias", Santiago, FLACSO, 1989.

2.- FUNDAMENTACION DEL PROYECTO EPCA

La escuela, como instancia de adquisición de habilidades y conocimientos, constituye el espacio educativo reconocido consensualmente en nuestra sociedad. La certificación y formalización del conocimiento que la escuela entrega se ha transformado en requisito fundamental para el acceso al mundo laboral y al espacio público donde se toman decisiones políticas. Se han constituido, en último término, en factores importantes para adquirir poder en nuestra sociedad. Los sectores populares muestran carencias evidentes en relación a la educación formal impartida en la escuela. La educación que reciben es de baja calidad, es ajena a su entorno cultural y está mediada por los problemas económicos y sociales presentes en la sociedad chilena.

Resultado inmediato de esta situación es el fracaso escolar y la deserción temprana (13). Es un hecho que la escuela, para los sectores populares, constituye más una instancia de discriminación que un factor eficiente de acceso al sistema social y económico vigente.

De ahí que se hace necesario ir avanzando en la búsqueda de un tipo de educación que responda a los requisitos de certificación y formalización del conocimiento, pero que, al mismo tiempo, se convierta en una instancia potenciadora de la participación de estos sectores en la resolución de sus problemas.

La experiencia en educación popular confirma lo expuesto. El trabajo con jóvenes, mujeres y hombres adultos permite valorar altamente estas instancias educativas. El sistema formal de educación para los sectores populares no acoge los procesos educativos que se producen en ellos, sino que implementa programas educativos desde el saber universal y sistematizado.

(13) El total nacional de reprobados en el año 1988 ascendió a 214.185 alumnos considerando todas las modalidades de la enseñanza básica y media. El total nacional correspondiente a retirados del sistema ascendió a 102.334 alumnos en el mismo período y en las mismas modalidades anteriores. Fuente: PIIIE, Centro de Políticas, Santiago, 1989.

Si bien la educación popular comunitaria constituye una necesidad permanente, también es necesario plantearse la importancia de ir ganando espacios en el sistema formal de educación. Esta constituye un requisito fundamental en nuestra sociedad: el desafío es hacerla eficiente, pertinente y funcional (14) a los requerimientos reales de estos sectores.

La experiencia acumulada en educación popular y el convencimiento de que la educación es un factor importante para motivar los cambios que requiere la sociedad, reafirman la opción de buscar modelos o formas educativas que integren contenidos y metodologías de educación popular en los espacios de la educación formal, en la perspectiva de dar una respuesta más integral a los requerimientos educativos de los sectores populares.

Los cambios en los sistemas educativos son lentos y requieren de experimentación y fundamentación que los sustenten. La experiencia que se desarrolla en la Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA) pretende acumular conocimientos, a través de la investigación-acción, que permitan proponer cambios sustantivos en la educación de los sectores populares.

4.2. Lugar de funcionamiento

La Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA) funciona en los sectores

-
- (14) "Eficiente", en tanto la educación promueva un proceso continuo de crecimiento; "pertinente", en tanto la oferta educativa esté sustentada en la búsqueda de soluciones que le exige la realidad circundante; y "funcional", en tanto estas acciones se encuentran estructuradas en torno a demandas concretas de la comunidad.

3.- OBJETIVOS

El proyecto se propone, en su formulación, alcanzar los objetivos siguientes:

3.1. Desarrollar un modelo de Escuela Popular de Adultos que, conjuntamente con otorgar certificación y acreditación de enseñanza básica y media (5° y 6°; 7° y 8° años de EB; 1° y 2° años de EM), pueda integrar al currículo los problemas culturales, educacionales, sociales, políticos, organizacionales y ocupacionales que los adultos enfrentan en la comunidad.

3.2. Convertir la Escuela Popular Comunitaria de Adultos en una instancia en la que se diagnostiquen las necesidades educativas de la comunidad y se ofrezcan soluciones a las necesidades y problemas detectados.

3.3. Integrar al currículo de Educación de Adultos contenidos y metodologías desarrolladas en Educación Popular.

3.4. Convertir a la Escuela en un centro dinamizador y promotor de la organización social, cultural y educativa del sector.

4.- DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

4.1. Marco legal

La modalidad que adopta la EPCA, en su sentido formal, es la denominada por el Ministerio de Educación como "Educación Técnica Elemental de Adultos" (ETEA). Esta modalidad, de acuerdo a lo instituido (Decreto 348/88), establece un plan de estudios compuesto por tres áreas: el Area de Educación General que comprende el 45% del plan (Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y un Idioma Extranjero); el Area de Educación Técnica que abarca, también, un 45% del plan de estudio (especialidades para habilitación técnica) y el Area de Actividades Complementarias, a la que se destina el 10% restante del plan de estudios.

Se optó por esta modalidad por considerarla la más adecuada para responder a las necesidades de certificación de estudios y de inserción laboral, especialmente de los jóvenes.

Los niveles educativos ofrecidos durante el primer año del proyecto fueron los siguientes: 5° y 6° años (primer grado, etapa básica) y 7° y 8° años (segundo grado, etapa básica), en base al Decreto anotado más arriba. Estos niveles tienen una secuencia posterior en la etapa media de dos años (1° y 2° medio), con lo cual se completa la modalidad. Los alumnos egresados de esta modalidad tienen equivalencia con los niveles regulares de educación de adultos.

4.2. Lugar de funcionamiento.

La Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA) realiza sus actividades en Maipú, comuna de la Región Metropolitana ubicada al occidente del gran Santiago. Esta comuna cuenta con una población de alrededor de 350.000 habitantes. Su principal característica es que, si bien hoy aparece como un sector periférico de Santiago, no hace muchos años era aún un poblado separado de la

ciudad capital. El crecimiento poblacional acelerado borró los espacios rurales que separaban a ambas. Sin embargo, el concepto de "pequeña ciudad" ha permanecido. Maipú mantiene su centro comercial, administrativo y de servicios alrededor del cual se levanta el parque industrial y las áreas habitacionales. Sus costados norte, occidental y sur lindan con áreas rurales, en tanto el oriental se funde con otras comunas metropolitanas.

La vida económica de la comuna de Maipú está sustentada, fundamentalmente, por las actividades de su parque industrial. La industria manufacturera, la industria ligera y pesada y de tecnología de punta, tienen en esta comuna uno de sus centros operativos más importantes del país. Asimismo, aparece un componente agrícola adyacente en la vida de la población, especialmente por la participación de mano de obra en algunas faenas campesinas, como son los trabajos de temporada de la cosecha de la fruta.

En lo social, Maipú se caracteriza por presentar una población relativamente homogénea, dominando una capa media amplia, compuesta por sectores obreros y empleados administrativos y de servicios. No existen sectores acomodados altos ni de pobreza extrema. Asimismo, los niveles de ingreso mínimo son mejores que los que presentan otros sectores periféricos capitalinos.

Por último, la comuna de Maipú representa un lugar importante en la historia del país. Allí tuvo lugar una de las gestas heroicas de la independencia nacional, razón que motiva la presencia del Templo Votivo, monumento que convoca la realización de numerosos actos religioso-patrióticos y la presencia de visitantes de otras regiones y del extranjero.

4.3. Estrategia de intervención.

En base a las características de la comuna descritas anteriormente, fue necesario diseñar una estrategia de intervención que respondiera a ellas y facilitara el logro de los objetivos planteados en la formulación del proyecto. Los elementos que se consideraron en la estrategia son los que siguen:

a.- Entender a la comuna de Maipú como un microcentro urbano, compuesto por un núcleo central, con todas las características del desarrollo moderno, y una periferia poblacional que contiene la esencia de los problemas sociales y económicos típicos de los sectores marginales del país.

b.- Constatar que el proyecto era factible de ser desarrollado sólo a partir de la participación de una institución ya instalada y en desarrollo y que cumpliera con los requisitos que la legislación vigente dispusiera.

c.- La inserción en la comunidad era sólo posible mediante el esfuerzo de las propias formas organizativas de la comunidad: instituciones sociales, de iglesia, sindicales, etc.

d.- Una iniciativa como la propuesta sólo era viable en tanto se presentara en los marcos del prototipo común de las instituciones escolares del país. Es decir, debería cumplir con los requisitos formales de cualquier escuela.

4.4. Proceso de inscripción y matrícula.

El modelo de escuela que se fue concibiendo a medida que se avanzaba en el proceso de instalación fue el de un Centro Educativo, personificado en el CEIM (15), que proyecta su acción hacia los lugares en los que viven los potenciales beneficiarios de la escuela; es decir, las poblaciones periféricas de Maipú.

Se eligió dos sectores poblacionales para iniciar la tarea de interlocución con las organizaciones de la comunidad. Se realizó numerosas reuniones, visitas, conversaciones con grupos diversos (comunidades cristianas, grupos de salud, olla común), a fin de dar a conocer el proyecto de escuela. Estos grupos se transformaron en agentes activos que aportaron iniciativas para dar a conocer la

(15) CEIM: Centro Educativo Integral de Maipú, institución escolar que brindó acogida a la realización del proyecto.

escuela en sus sectores y alentaron el trabajo de los educadores, aportando datos acerca de la realidad educacional de su entorno. Además, convencieron a muchas personas que necesitaban estudiar para que se inscribieran en la escuela. Es necesario precisar que estas acciones comenzaron a fines de 1988 y el peso de muchas frustraciones vividas estaba presente en los sectores populares, de manera que había desconfianza y apatía ante iniciativas como ésta. Las largas horas de conversación y discusión con los grupos terminaron por abrir un espacio para el desarrollo de la experiencia.

Es interesante consignar el aporte de la Coordinadora de Organizaciones Sociales de la Población "El Vivero", cuyos integrantes encuestaron a un centenar de personas de dicha población, a fin de tener una aproximación mayor a la realidad educacional del sector.

Con el aporte de diversas organizaciones y personas, se realizó una primera inscripción para la escuela; posteriormente, las personas que realmente estuvieron dispuestas a reiniciar sus estudios se matricularon como alumnos regulares.

4.5. Alumnado y comunidad.

La matrícula inicial fue de 42 alumnos distribuidos en dos niveles (5°/6° y 7°/8°). Los alumnos que terminaron la experiencia en el año escolar sumaron 23, vale decir, se tuvo una deserción cercana al 40%, cifra considerada tradicional en las estadísticas de la educación de adultos del país.

En el transcurso del año se realizó tres encuentros con la comunidad: inauguración de la escuela; celebración de las Fiestas Patrias y clausura del año escolar. Cada evento contó con una participación promedio de 150 personas, entre las que se contaron alumnos de la escuela, así como miembros de la comunidad.

4.6. Currículo.

En lo formal, la Escuela flexibilizó su currículo ofreciendo una estructura

más adaptada a las necesidades de los adultos y de la comunidad. Existió el propósito de ofrecer cursos a alumnos libres, el que no fue factible debido, especialmente, a la limitación de los recursos. Cabe hacer notar que la EPCA es una oferta educativa absolutamente gratuita. Incluso, algunos alumnos fueron subvencionados con pequeños aportes para movilización.

Asimismo, la flexibilización curricular se hizo extensiva al área de actividades complementarias, en las que se incorporó, con especial énfasis, a las organizaciones y miembros de la comunidad.

La experiencia EPCA se nutrió de la concepción educacional y curricular que ha caracterizado a la educación popular e hizo suyos, además, los principios tendientes a rescatar los códigos del saber de la cultura popular y de la cotidianidad comunitaria.

En consecuencia, el currículo se planteó circunscrito a una doble perspectiva: en primer lugar, enmarcado en un modelo democrático de sociedad que procura hacer de la educación una instancia de liberación sociopolítica y cultural y, en segundo término, ubicado en una visión de mundo en la que el conocimiento es una vía importante para adquirir espacios de poder al interior de la sociedad.

En el primer sentido, se intencionó el currículo de la escuela para desarrollar en los educandos el conocimiento, las habilidades y destrezas, los valores y actitudes, conducentes al desarrollo de una conciencia crítica respecto al proceso de transformación social que vive el país y, por ende, de una manera consecuente de actuar en dicho proceso.

En la segunda perspectiva, se hizo esfuerzos por organizar el currículo en torno a la integralidad entre el saber popular y el saber universal. Este último, no se planteó como el código de los significados dominantes, sino como una vía para darle sentido al saber popular.

La concepción educativa y curricular se centró en la problemática comunitaria y en las necesidades individuales y sociales que enfrentan los educandos y

su medio social, de tal modo que fueron orientados por esta concepción curricular los contenidos, los objetivos, las metodologías de enseñanza, los aspectos organizativos y administrativos y los sistemas de evaluación. La participación, la flexibilidad curricular y la práctica democrática de interrelación profesor-alumno fueron algunas de las dimensiones concretas que el quehacer de la escuela asumió en su práctica cotidiana.

5.- ANALISIS Y PROBLEMATIZACIONES

5.1. Facilitadores y logros.

A fin de cumplir con las condiciones requeridas legalmente, el esfuerzo se orientó a encontrar una contraparte local que reuniera los requisitos aceptables por el Ministerio de Educación de la época, que sustentara no sólo principios pedagógicos renovadores, sino que ofreciera garantías de competencia académica y de continuación de la experiencia y que se definiera como comprometida con el desarrollo de las capas y sectores marginales de la comuna.

El Centro Educativo Integral de Maipú (CEIM), en ese entonces Liceo Integral de Maipú (LIM), por reunir todas las características anotadas, fue seleccionado y consultado (16). Su respuesta afirmativa fue el inicio de una acción sostenida y de construcción conjunta del proyecto. Sin embargo, su ubicación geográfica (en el centro de la comuna de Maipú) era un impedimento para la inserción social del proyecto en los lugares de concentración poblacional. Este hecho hizo posible la creación de una nueva estrategia que consistió en entender a la EPCA como una “extensión” del Liceo hacia los sectores poblacionales, manteniendo su centro operativo en las dependencias del Liceo.

Fue necesario, entonces, instalar la EPCA en las comunidades mismas. Para ello, se solicitó la participación de dos parroquias: “Nuestra Señora de la Inmaculada Concepción” de la Población General Baquedano y “Cristo Vivo” de la Población Cuatro Alamos, en cuyas dependencias se realizaron las actividades educativas del área general. Las actividades del área técnica se realizaron en el mismo Liceo, porque allí están instalados los talleres y por ser un punto de convergencia de los alumnos provenientes de dos poblaciones distintas y lejanas.

(16) El Centro Educativo Integral de Maipú (CEIM) es una Institución reconocida como cooperadora de la función educativa del Estado mediante Resolución Exenta N° 4893 del 30.9.1983.

De esta manera, los alumnos asistieron a la EPCA en su propia población y en el Liceo matriz, según la actividad que correspondiera. El área complementaria se realizó en ambos lugares.

La organización de una acción educativa fuera del recinto tradicional llevó consigo la necesidad de una acción administrativa ineludible, la que, al no contar con personal suficiente, quedó en manos de los profesores de aula. Para una acción educativa exitosa hubo necesidad de diseñar estrategias específicas para esta situación haciendo uso de altas cuotas de autonomía en la toma de decisiones y en la organización escolar.

Asimismo, la acción docente fue enriquecida por la multiplicidad de actividades que debieron desarrollar los profesores, especialmente en el proceso de inserción y en el contacto con la comunidad.

En otro orden de situaciones, fue necesario innovar también en la organización escolar, haciendo uso de metodologías unidocentes para dos niveles simultáneos (5°/6° y 7°/8°), hecho que incidió en la organización del currículo. Este se diseñó en unidades temáticas específicas para cada nivel y no siempre fueron coincidentes con las exigencias ministeriales, aunque mucho más vitales para los sectores sociales que participaron de la experiencia EPCA. Esta dificultad se transformó, luego, en una innovación digna de ser analizada con profundidad, puesto que ayuda a descubrir nuevas propuestas de currículo apropiado.

Como logros de esta estrategia podemos anotar:

a.- El Liceo salió de su lugar de funcionamiento tradicional y extendió su acción directamente a las poblaciones.

b.- Los pobladores observaron una forma distinta de escuela que, conteniendo todos los requisitos de la "formalidad" (institucionalidad, certificación, profesores, aulas, mesas, sillas, horarios, disciplina escolar, etc.), presentaba rasgos propios que "acercaban" la escuela a su propia realidad.

c.- Se constató que la movilidad de la escuela era posible por la acción y participación interesada de los alumnos y que la experiencia era posible de ser multiplicada a tantos sectores como interesados y recursos hubiere.

d.- Se demostró la factibilidad de la flexibilización del quehacer escolar, así como la posibilidad de inserción de la unidad educativa en los sectores poblacionales, sin interrumpir su actividad regular.

e.- Se pudo constatar que se puede hacer escuela allí donde los pobladores se encuentran, en su propio hábitat y contexto.

5.2. Tensiones.

La experiencia educativa de la Escuela Popular Comunitaria de Adultos nos plantea una diversidad de tensiones derivadas de interrogantes y problemas, algunos de los cuales trataremos de sintetizar aquí.

5.2.1. En relación con los contenidos educativos.

Por tratarse de una experiencia de educación formal, los contenidos programáticos se encuentran determinados oficialmente y son parte de una secuencia establecida, la que debe ser respetada para hacer posible la articulación con los niveles superiores del sistema. Tales contenidos educativos tienen escasa significación para los adulto-educandos que, muchas veces, no logran visualizar la relación entre tales contenidos y sus preocupaciones vitales.

Dichos contenidos consagran como único saber válido el saber universal y formalizado, sin tomar en cuenta la existencia del saber cotidiano que es el que permite a los sujetos comprender y actuar en el mundo en que viven, en este caso el de los adultos provenientes de sectores populares. Es así como no aparece la problemática social, en la que diariamente se desenvuelven, como tampoco temas tan significativos y controvertidos como el de los roles sexuales, la situación de los

jóvenes o los ingresos familiares. Estos y otros aspectos de la vida cotidiana del adulto no están incorporados en los programas.

Un desafío interesante consistió en incorporar el saber cotidiano al programa de la escuela, reconociéndolo tan válido como el saber universal. Si formulamos el problema en otros términos, podríamos decir que consistió en descubrir las formas cómo se introducen los contenidos que emergen de la vida diaria de los adultos al llamado "conocimiento universal".

5.2.2. En relación con los objetivos establecidos y los objetivos emergentes.

Ya se ha señalado que nuestra propuesta representada en la EPCA corresponde al campo de la educación sistemática. Fue necesario, por lo tanto, formular una serie de objetivos a cumplir en las diversas etapas del proceso, lo cual supuso realizar actividades previamente diseñadas y en plazos preestablecidos. Por ser el proceso educativo un permanente diálogo entre educando y educador y en un determinado entorno social, se hizo evidente que dicho entorno pasaba a constituirse en factor interviniente en el proceso y que podía, en cierto momento, dar lugar a otros objetivos que no estaban previstos. Surgió así una tensión que fue resuelta con criterio flexible, considerando tanto la necesidad de combinar los diversos tipos de objetivos, como la formulación de un currículo que fuera pertinente para los adultos.

5.2.3. En relación con la cultura escolar tradicional y nuevas formas pedagógicas.

Los adultos que llegan a la EPCA han aprendido ciertos estilos y maneras de "estar en la escuela". Al incorporarse a una Escuela de Adultos, surgen automáticamente esas conductas que podrían definirse como una suerte de dependencia de la voluntad y de la decisión del educador. Todo se le consultaba al profesor. Se esperaba que él tuviera siempre respuestas o soluciones a los

problemas. El educando parece sentir que el espacio escolar pertenece al profesor y que es él quien lo ordena. El maestro representa el conocimiento validado por la sociedad; él, como alumno, no lo posee (es ignorante); además, el conocimiento confiere poder al profesor; él, como alumno es alguien que no tiene poder.

Por su parte, tradicionalmente, el profesor ha ejercido una "pedagogía de la respuesta" más que de la "pregunta". No se ha profundizado suficientemente el valor de la pregunta como factor activador de la imaginación, herramienta valiosa para el conocimiento.

Las concepciones descritas están de tal modo internalizadas que, al llegar el adulto a un espacio escolar distinto, en el que las reglas del juego son diferentes y la relación educando-educador pretende ser más horizontal; donde se le pide al alumno que no deje fuera su bagaje cultural y experiencial como adulto y que asuma un rol de interlocutor con su maestro, se produce, por lo menos, un gran desconcierto al no saber muy bien cómo conducirse en ese espacio cuyas reglas aún desconoce.

El profesor también experimenta las tensiones producidas por el comportamiento ya aprendido en su práctica docente anterior y su voluntad de cambiar, al involucrarse en una experiencia innovadora.

Construir nuevas formas de relacionarse, hacer del espacio escolar un territorio en que educandos y educadores pueden desarrollar la tarea común de aprender, es otro desafío.

5.2.4. En relación con la disparidad etárea.

El cuarto aspecto que origina tensiones es la convivencia de personas en el espacio de una escuela de adultos, cuyas edades son muy dispares. Están los jóvenes que han desertado de la educación regular y se integran a los programas de educación de adultos con toda la carga negativa que, en general, tienen respecto de la escuela, con poca disciplina para someterse a normas y escasa motivación.

Junto a ellos, llegan a la escuela personas mayores (dueñas de casa, trabajadores), cuyo interés por avanzar en su escolaridad es fuerte y significativo. Ambos grupos comparten diariamente en la escuela en una relación que es difícil, sobretudo al iniciarse las actividades. Sin embargo, si se generan situaciones que permitan a ambos grupos comunicarse y trabajar juntos, esa convivencia puede transformarse en una experiencia enriquecedora que hace posible el diálogo intergeneracional en un espacio diferente al de la familia, que es el lugar más apropiado para acercamientos de este tipo.

A modo de síntesis, es posible afirmar que el tema no está agotado. Muchas otras tensiones se dan en una experiencia como ésta, que pretende encontrar puntos de encuentro y complementación entre la educación formal de adultos y la educación popular, que es una expresión de la educación no formal.

INTRODUCCIÓN

La intención de llevar a cabo una experiencia de educación formal de adultos que introdujera algunos objetivos provenientes de la educación popular, condujera para el equipo de investigadores y participantes en ella, un desarrollo pedagógico innovador.

Se hizo necesario descubrir en conjunto aquellos aspectos más relevantes de la práctica, profundizar sobre ellos y construir conocimiento, en ese sentido se realizaron "conversaciones". Participaron profesores, investigadores y representantes de la comunidad, las experiencias y lo que se aprendió en la vida.

SEGUNDA PARTE

Presentamos una muestra elaborada de un día a tres días, quedando la intención implícita que sería posible leer en el futuro.

"Conversaciones en torno a la EPCA"

INTRODUCCION

La iniciativa de llevar a cabo una experiencia de educación formal de adultos que introdujera enfoques educativos provenientes de la educación popular, constituyó, para el equipo de investigadores participantes en ella, un desafío pedagógico motivador.

Se hacía necesario descubrir en conjunto aquellos aspectos más relevantes de la práctica, profundizar sobre ellos y construir conocimiento. En eso consistieron nuestras "conversaciones". Periódicamente profesores, investigadores y administrativos de la escuela compartimos las experiencias sucedidas y lo que observamos en la vida cotidiana del Proyecto.

Presentamos aquí nuestra elaboración en torno a tres temas, quedando pendientes muchos más que serán presentados en el futuro.

DOS ACTORES DEL PROYECTO: EDUCANDOS Y EDUCADORES

Luisa Valdivia G.

Para acercarse con más propiedad al tipo de relación que se establece entre educandos y educadores, es preciso caracterizar previamente a unos y a otros; luego, describir las tensiones que se presentan cuando configuran ambos la situación educativa, para terminar con el esbozo de ciertas condiciones que pueden hacer más productiva dicha relación.

Caracterización de los Educandos

En el caso de la EPCA, los educandos son personas provenientes de poblaciones de la comuna de Maipú, cuyas viviendas han sido construidas en los últimos 20 años, poseen servicios básicos de agua, luz y alcantarillado. Pese a que la comuna no está catalogada como de extrema pobreza, la situación socio-económica está muy deteriorada en algunos sectores, debido a la falta de trabajo y a los insuficientes ingresos familiares. Específicamente quienes se han matriculado en la Escuela son mujeres pobladoras y jóvenes.

1.- Mujeres pobladoras

Respecto a las mujeres participantes, las hubo de dos tipos:

a) Dueñas de casa que no habían salido de su hogar anteriormente de un modo sistemático y organizado y que llegaron a la escuela atraídas por la posibilidad de reintegrarse en el sistema de educación formal y, eventualmente, acceder a niveles de profesionalización en alguna área que aún no tienen muy bien

definida. Son, en general, mujeres que mantienen una relación de pareja estable; sus esposos son obreros especializados en diversos oficios y actividades. Varias de ellas realizan trabajos esporádicos en servicios domésticos o tienen pequeños negocios que les permiten aportar algún ingreso al presupuesto familiar. Este grupo constituye la mayoría de las participantes en la Escuela.

b) Dueñas de casa que llegaron a la Escuela incentivadas por su participación en organizaciones sociales (talleres productivos, grupos solidarios), situación que fue un estímulo para querer aprender más y superarse en forma individual y colectiva. Si bien las condiciones socioeconómicas de ambos grupos de mujeres son similares, existen diferencias cualitativas muy marcadas entre un grupo y otro.

El primer grupo centra su preocupación en la problemática más tradicional y característica de la dueña de casa (los problemas domésticos, la crianza y educación de los hijos, las dificultades con el esposo, etc.). Sin embargo, el hecho de haber tomado la decisión de salir del hogar y mantenerla hasta el final del curso, les significó adoptar una posición frente al esposo, el que, en la mayoría de los casos, no estuvo de acuerdo con que ellas "abandonaran la casa por tanto tiempo".

Por su parte, el segundo grupo también vivió las contradicciones derivadas de las actitudes machistas al interior de su grupo familiar; sin embargo, ya existía el precedente de su participación en actividades comunitarias, lo que había hecho compatibles el trabajo doméstico con la participación social.

Su diferencia más significativa con el grupo anterior está en el desarrollo de una mayor sensibilidad frente a la problemática social y política, lo que hizo que sustentaran en su discurso, una postura de crítica abierta a la dictadura. Aún cuando su práctica cotidiana no difería mucho de la del grupo anterior, su universo era más grande, más amplio; los intereses iban más allá de los asuntos domésticos.

2.- Jóvenes

Los jóvenes que asisten a la Escuela pertenecen al sector juvenil marginado

del sistema escolar; carecen de organizaciones propias, a través de las cuales desarrollarse y participar en la vida comunitaria y canalizar las naturales inquietudes de la edad. Pertenecen a familias en diferentes estados de desintegración, en las que las figuras parentales no existen o no cumplen casi ningún rol formativo para el joven. Sus relaciones con la escuela en que estudiaron en la infancia están marcadas por el fracaso; la mayoría conserva malos recuerdos del trato recibido por parte de los profesores; viven la sensación de haber sido desvalorizados siempre, no sólo en la escuela, sino que también en su hogar, donde son continuamente recriminados y calificados como "inútiles que no sirven para nada".

Caracterización de los educadores

Los profesores en nuestro país se enfrentan a condiciones de vida y de trabajo difíciles: bajas remuneraciones que obligan a trabajar un exceso de horas diarias, con el consiguiente deterioro de su desempeño profesional; inestabilidad laboral, que constituye una amenaza permanente; deficiencias en la formación profesional, que se agudizan por la carencia de un sistema de perfeccionamiento al alcance de todos; y un sistema de trabajo sujeto a controles y normativas que han ido cambiando el carácter de la profesión docente, al punto de que el mismo profesor se siente cada vez menos profesional y más funcionario, obligado a cumplir instructivos que dejan poco lugar a tomar decisiones propias y menos aún a desarrollar iniciativas creadoras.

En un Proyecto cuya finalidad era la innovación curricular, la figura del profesor era decisiva para alcanzar los objetivos. Por ello, seleccionar profesores para la Escuela Popular Comunitaria de Adultos no fue tarea fácil.

Otra condición necesaria en los profesores de esta Escuela fue la de conocer la vida cotidiana de los pobladores en cuanto sector social oprimido, con una cultura propia, distinta a la del maestro, pero con la cual es necesario entablar un diálogo. La brecha cultural entre profesores formados en un sistema que no reconoce la existencia de clases sociales distintas y un mundo popular poseedor

de sus propios patrones culturales fue un obstáculo que debió ser superado por la selección de los docentes.

Los maestros seleccionados finalmente habían realizado esfuerzos individuales para mejorar su preparación profesional, acercándose a enfoques educativos propios de la educación popular; como también habían trabajado con grupos de pobladores urbanos, motivados por el deseo de buscar nuevas orientaciones de su trabajo profesional.

Caracterización de las relaciones entre educandos y educadores.

En el párrafo anterior se ha descrito los rasgos más sobresalientes de los educandos y de los educadores de la Escuela. Corresponde, enseguida, intentar una caracterización de la relación que adoptan los unos frente a los otros cuando se integran en la situación de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, es preciso reconocer que ambos protagonistas conforman una situación de enseñanza-aprendizaje en una relación dialéctica, a partir de la visión de mundo que cada uno ha logrado construir. La relación educando-educador es, necesariamente, asimétrica. El educador se presenta en ella dotado del poder que le entrega la institucionalidad educativa, la cual ha recibido el mandato social de transmitir el saber, de entregar los conocimientos que la sociedad considera como válidos y necesarios para las nuevas generaciones. Por su parte, el educando se supone desprovisto de saberes, de conocimientos válidos; se le considera como una persona que debe ser moldeada, entrenada para la vida social, especialmente para el trabajo, a través de la educación.

En la experiencia de la EPCA aparece un aspecto contradictorio que dice relación con nuestra concepción derivada de los principios de la educación popular en lo que se refiere a la relación de tipo horizontal que es deseable establecer entre ambos actores. El maestro Paulo Freire ha postulado la necesidad

de romper el verticalismo en la relación educativa, proponiendo que educando y educador se eduquen mutuamente. En otras palabras, esto significaba para nuestra escuela que el profesor tenía que descender de la tarima en que la sociedad lo había colocado para tomar asiento entre sus alumnos y abrir su inteligencia y su corazón a las necesidades, explicitadas o no, que los educandos llevan al aula. Necesitaba cerrar sus labios para “devolver la palabra” a quienes han estado tanto tiempo en silencio.

Surgió aquí una dificultad que es necesario dilucidar. En las condiciones que han imperado en nuestro país y que han afectado en la forma descrita anteriormente a educandos y educadores, la relación horizontal, igualitaria entre ambos, es una meta a conseguir a lo largo de un proceso en que va a estar siempre presente la tentación del autoritarismo por parte de unos y de otros; no sólo de parte del profesor, ya que también los estudiantes han sido socializados en la cultura escolar, que confiere al maestro la autoridad máxima en materia de conocimientos y, en general, de lo que se hace o no se hace en la sala de clases. Romper el esquema, avanzar hacia otro tipo de relación, produjo desconcierto entre los educandos, no desprovisto de cierta inseguridad, al no saber cómo comportarse en el nuevo esquema. Hasta dónde será confiable, creíble este profesor? Dónde empieza y dónde termina su autoridad? Eran interrogantes presentes en la Escuela. Tales interrogantes se han ido respondiendo en la práctica diaria de la Escuela.

El profesor, por su parte, también enfrentó conflictos. Se le pedía compartir su poder, despojarse de la autoridad dada por la sociedad y que lo recubría como un manto, permitiéndole ocultar sus frustraciones y limitaciones de persona y profesional. Se vio enfrentado a la urgente necesidad de construir la relación con sus alumnos sobre otras bases.

Fue necesario avanzar hacia un tipo de autoridad basada en la capacidad de establecer programas consensuales de trabajo con los alumnos, contando con el compromiso mutuo, y donde el papel del profesor se refería a pedir el cumplimiento de los acuerdos establecidos, a recordar compromisos contraídos libremente por ambas partes.

Para asumir este rol, el profesor necesitó recuperar su sentido de la docencia, revalorando sus posibilidades como educador, y, sobretodo, compenetrándose con lo que era la vida cotidiana de los educandos: necesitó aprender a valorar las habilidades y destrezas que poseían los educandos, motivándolos continuamente para avanzar, reconociendo cada avance realizado por pequeño que pareciera.

Otro aspecto que introdujo conflictos en la relación educativa en la Escuela derivó del hecho que la vida de las personas, que a ella concurren, está signada por dificultades múltiples. La esfera familiar, el ámbito laboral, las relaciones sociales presentan complicaciones que alteran, en diferente grado, el equilibrio emocional de las personas. Se vive inmerso en un mundo que ofrece pocos espacios, tanto para expresar esas emociones como para recibir el estímulo y el afecto tan necesarios en la construcción de un clima de confianza, que favorezca el desarrollo pleno de las personas.

El espacio de la escuela se transformó, entonces, en un lugar con espacios para hablar y para expresarse; llegó a ser casi un espacio terapéutico. Ante esta situación, el educador precisó tomar distancia de los conflictos, aprender a abordarlos desde su visión y rol educativo, evitando asumir roles diferentes a los que le son propios.

Otro riesgo que debieron evitar los profesores fue el paternalismo en la relación con los sectores populares, que responde a una concepción que considera al "pobre" como una persona incapaz de resolver sus problemas y que necesita una dosis de protección para superarlos. Esa práctica refuerza en los pobladores el sentimiento de desvalorización personal y genera actitudes dañinas que en nada aportan a resolver los problemas de fondo que viven los sectores populares.

Establecer relaciones distintas, más igualitarias, exigía que progresivamente los educandos fueran actores, protagonistas del proceso educativo, aportando iniciativas, incluso criticando el quehacer del docente o discutiendo sus puntos de vista. Este proceso requirió de una atmósfera de confianza y de respeto mutuo que generó esencialmente el educador. Sin embargo, es importante

considerar el entorno que rodeó el proceso, y que contribuyó a crear esa atmósfera, ese clima afectivamente favorable. Estimular las ocasiones de convivencia, establecer vínculos de amistad, de solidaridad, compartir responsabilidades, apelando a los sentimientos positivos con que la mayoría de los educandos llegaba a la escuela, fueron estrategias desplegadas insistentemente por los maestros.

Para concluir, podemos recomendar una receta que es muy antigua: si queremos ser educadores con capacidad de contribuir al desarrollo de las personas, tenemos que considerar prioritariamente que son tales, antes que alumnos nuestros y que poseen un potencial humano que necesita ser reconocido y puesto en evidencia.

Introducción

La categoría de "educación" está distribuida por la Escuela Superior de Ciencias de Adultos (E.S.A.) por medio de la estructura orgánica y la actividad funcional que esta tiene. Por medio de la actividad funcional, se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se involucran y se forman los sujetos. En este sentido, se puede decir que la educación es un proceso de formación que se realiza en la escuela superior de ciencias de adultos, a través de la actividad funcional que esta tiene. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen.

Al respecto de la actividad funcional de la escuela superior de ciencias de adultos, se puede decir que esta es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen.

La actividad funcional de la escuela superior de ciencias de adultos es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen.

La actividad funcional de la escuela superior de ciencias de adultos es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen. La actividad funcional es la que permite que los sujetos se formen y se desarrollen.

LOS CAMBIOS EN LAS PERSONAS, EN LAS RELACIONES INTER PERSONALES Y EN LA INSTITUCIONALIDAD, COMO RESULTADO DE LA INTERVENCION SOCIAL DE LA EPCA.

Fernando Mena M.

Introducción

La estrategia de intervención social diseñada por la Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA) pretende, dialécticamente, modificar la realidad y modificarse a sí misma. Por una parte, se postula una transformación del entorno en el que se interviene; y, por otra, la escuela, así como cada uno de sus componentes, sufren transformaciones a través de la práctica que desarrollan. Educandos, familiares y amigos de éstos, educadores e institucionalidad han experimentado cambios, unos más perceptibles que otros, y muchos aún en proceso. Es nuestro interés develar algunos de ellos, al menos los más notorios, si no los más significativos.

Acorde con lo planteado en la descripción de la concepción educativa y curricular del proyecto, la EPCA intenciona deliberadamente su intervención en los sectores sociales, a fin de potenciar cambios en el ser de las personas sujetos del quehacer educativo. Textualmente se señala en el documento:

"...se intenciona el curriculum de la escuela para desarrollar en los educandos los conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, conducentes a una toma de conciencia, primero, y a un actuar, después, en el proceso de transformación social". (17)

(17) PIIIE: "Escuela Popular Comunitaria de Adultos (EPCA)", Documento de Proyecto, Santiago, 1988.

Los alumnos de la escuela, al inicio de la experiencia, no percibían claramente la intencionalidad descrita. Incluso, podríamos afirmar con bastante certeza, que esta finalidad era mucho más un objetivo del proyecto, que un logro esperado o buscado por los educandos. Lo fundamental para ellos era acceder a grados superiores de escolarización certificada y aprender un oficio que les reportare mejores posibilidades de inserción en la vida económica.

Valoración de la autoestima

La constatación de la situación personal de los educandos no era una preocupación relevante de ellos ni un problema que constituyera motivo para asistir a la escuela; así, por ejemplo, los educandos con responsabilidades de pareja presentaban relaciones personales dispares en ella, con una clara y marcada dominación del hombre (“tú no sabes hablar”, “cállate, tú no entiendes”, eran frases permanentes de los esposos a sus mujeres, según relatos de las propias afectadas). El solo hecho de la constatación de la realidad cotidiana no era percibido como un problema que debería inquietar a la escuela. Eso era así y el proceso educativo no necesariamente vendría a cambiar este estado de cosas. Es decir, no había una toma de conciencia al respecto, ni menos una actitud de cambio.

La percepción de los educadores e investigadores naturalmente era otra, puesto que se mostraba evidente una profunda pérdida de la autoestima, especialmente en las mujeres, que condicionaba e, incluso, cuestionaba la potencial capacidad para enfrentarse a un proceso educativo: “No voy a ser capaz de sacar el curso”; “me cuesta entender algunas cosas”; “hace tanto tiempo que dejé de estudiar”, eran expresiones frecuentes en las conversaciones en el aula, con la que justificaban su situación desmejorada ante las exigencias escolares.

La relación fraterna y, en algún sentido, de pares sociales de los educadores con los educandos ayudó a establecer un clima de confianza mutua en la sala de clases. La cercanía afectiva que logró generarse entre investigadores, educadores y educandos fue fundamental para reconocer la necesidad de cuestionar este punto

de la realidad personal, a fin de construir un nuevo tipo de relaciones sociales a nivel familiar, de vecindario y de comunidad. Esta intencionalidad manifiesta de la intervención no funcionó en forma automática ni inmediata. Fue necesario profundizarla permanente y prolongadamente hasta lograr un convencimiento, es decir, una adhesión voluntaria, un "acto de fe" de parte de los educandos, en la palabra y las propuestas de educadores e investigadores. Exigencia previa para lograr una "actitud de adhesión" fue, entonces, la creación de un clima afectivo propicio. (18)

Sin embargo, las diversas tensiones que se generaron en los grupos, ya sea al interior de ellos o entre ellos, produjeron un efecto de debilitamiento o "pérdida de confianza", la que se manifestó en el surgimiento de dudas sobre las posibilidades reales de lograr los objetivos propuestos y en el inicio de un "estado de mutismo", de "una vuelta hacia sí mismos", a fin de fortalecerse en tanto sujetos individuales, sin importar mucho el desarrollo del grupo. La realización de un paseo a mediados de año mostró signos de esta situación, justo después de la aparición de conflictos intergrupales.

Proceso de reconstrucción de la autoestima

La reconstrucción de la autoestima fue percibida como posible a partir del momento en que algunos cambios conductuales se hicieron evidentes. A la luz de los testimonios de los alumnos, este proceso podría caracterizarse así:

- Paulatina pérdida del miedo de hablar en el grupo; los alumnos comienzan a expresarse en sus propios códigos léxicos y gramaticales, sin interferencias permanentes del profesor.

-
- (18) El rol que juega el clima favorable, participativo, no autoritario en las interrelaciones, parece ser un aspecto de primera importancia en la recuperación de la confianza en sí mismos de los sectores populares. Cf. Vaccaro, Liliana y otros: "Una experiencia de capacitación de dirigentes poblacionales. (Período 1981-1984)", PIIE-CIDE, Santiago, 1985.

- Progresiva desaparición de la vergüenza de solicitar ayuda a los hijos para realizar trabajos escolares.

- Inicio de un proceso de participación mayor en la toma de decisiones hogareñas.

- Inicio de una readecuación de roles al interior de las responsabilidades domésticas.

En cada una de estas situaciones la persona comienza a percibir que algo cambia, que se generan conflictos, sobretodo porque las cuotas de poder al interior del grupo tienden a alterarse. Los educandos de la EPCA perciben que sus espacios de acción se amplían y que son capaces de adoptar resoluciones acerca de temas y problemas que anteriormente estaban vedados, porque la "costumbre" era abstenerse de participar en las decisiones.

Las consecuencias de esta nueva ordenación son percibidas y, muchas veces, resistidas por los otros miembros; es el caso del esposo, de la esposa y de los hijos de una determinada familia. No es normal, según la "costumbre", el nuevo estado de cosas y los conflictos emergen rápida y repetidamente:

- el esposo debe asumir responsabilidades distintas en el hogar, lo que rompe su rol tradicional;

- los hijos disponen de menos tiempo del padre o de la madre en casa; por tanto, se debilita su ayuda y apoyo.

Es decir, se producen trastornos más o menos profundos en el grupo, hecho que la escuela no considera explícitamente en su intervención social.

La búsqueda de la armonía grupal queda exclusivamente en manos de los educandos. Ellos son los únicos que se enfrentan a los conflictos de nuevo tipo y, en forma personal, deben buscar formas de asumirlos, primero, y enfrentarlos, después. Se abren dos posibilidades de salida a esta situación: una, en la que el educando se fortalece a través de la interacción en la escuela y, por consecuencia, es capaz de elaborar mecanismos que le permiten enfrentar los conflictos con perspectivas de éxito; o bien otra, en la que el alumno no es capaz de asumir los cambios de actitudes y "deserta" de la intención educativa y de la escuela, bajo el

pretexto de que, por ejemplo, "mi marido no quiere que siga en la escuela". Ambas posibilidades ocurrieron en porcentajes similares en la experiencia de un año de la EPCA.

La recuperación de la autoestima es un proceso largo que no se agota en un año escolar. Se podría pensar que un año de experiencia es el tiempo que ha sido necesario utilizar para motivar, intencionar y crear las condiciones iniciales del proceso. Es un tiempo que ha servido para convencer —y esto es lo importante— a los alumnos de que es posible iniciar cambios personales, de que ellos tienen potencialidades que pueden desarrollar. Eso no significa haber recuperado la autoestima, sino sólo "darse cuenta" de que es posible hacerlo. Labor de la escuela en el futuro será intencionar las formas y descubrir los mecanismos que este proceso exige en niveles superiores de cambio. Una muestra de lo aseverado se observó en el acto de clausura del año escolar. La mayoría de los alumnos, ya en los discursos, ya en conversaciones particulares, manifestó a educadores e investigadores agradecimientos y reconocimiento por haberlos motivado para el estudio y la superación personal. Incluso, esta valoración excedió el ámbito escolar, ya que padres, esposos, hijos y vecinos manifestaron complacencia por los logros alcanzados por sus familiares y amigos, siendo ésta una clara muestra de la comprensión del rol que había empezado a jugar la escuela en la comunidad, y, por ende, en los hogares.

La incidencia de la EPCA en la familia

El efecto multiplicador de la intervención social que realiza la EPCA tiene influencia, decíamos, en dos posibles dimensiones: o favorece la participación en la experiencia de aprendizaje ofrecida por ésta, o bien, ejerce presiones que limitan o impiden dicha participación.

El hecho que determina una u otra dimensión es la valoración que hace la familia de la participación del estudiante en las actividades escolares. Esposo e hijos que ven en la escuela una posibilidad de crecimiento personal de la esposa y madre y comparten este objetivo, tienden a favorecer su participación. Por el

contrario, cuando los familiares ven en la escuela un motivo para que el estudiante abandone sus actividades cotidianas o tradicionales —dueña de casa, por ejemplo—, limita o impide la participación. Esta opción condiciona las actitudes de los educandos y favorece el éxito académico o provoca el fracaso escolar.

Situaciones ambiguas no fue posible observar, salvo en el caso de educandos muy jóvenes, cuya participación en la EPCA producía los mismos efectos que aquellos que se producen en la escuela tradicional.

Los progresos o retrocesos que muestran los estudiantes en el transcurso del año provocan simultáneamente un cambio de actitud en los familiares de los educandos. El estudiante es visto de manera distinta, especialmente si es mujer y, más todavía, si anteriormente se encontraba sumida bajo la opresión "machista" manifiesta. Según datos obtenidos en conversaciones informales con alumnas adultas, es posible observar que las relaciones de dominación que se presentaban en su situación familiar, poco a poco han ido desapareciendo. La esposa obtuvo nuevos espacios en el ejercicio del poder al interior de la familia y en la toma de decisiones ("ahora no me hacen callar, porque sé hablar", expresaba una alumna), por lo que es posible afirmar que la recuperación de la autoestima actúa como niveladora en las relaciones interpersonales.

Por su parte, los hijos ven en la actividad educativa de sus padres un ejemplo digno de ser imitado, ya que representa un reto que no se puede ignorar y, desde el punto de vista práctico, una forma de mejorar la capacidad de apoyo escolar hacia ellos mismos.

Es necesario dejar establecido que la participación de un familiar adulto (padre o madre) en la actividad educativa trastorna fuertemente la vida en familia en la medida que provoca una asignación de nuevos roles a cada miembro del grupo, un aumento de las actividades hogareñas, una redistribución del tiempo doméstico, la eliminación de actividades desarrolladas durante el tiempo libre, etc.,

La readecuación de la vida del hogar se asume con ciertas dificultades: los

esposos no se habitúan fácilmente a la nueva realidad (en un caso no se asumió nunca y fue causa de permanentes conflictos en la pareja); y los hijos se enfrentan a mayores grados de libertad. No se tienen datos sobre los cambios en el rendimiento escolar de estos niños, lo que sería un buen indicador de las consecuencias anexas que se producen por la intervención social de la EPCA.

Un hecho destacado en este ámbito de las relaciones familiares fue la presencia de un padre octogenario, que hizo entrega de la certificación de fin de año a una hija que culminaba su nivel básico; el padre expresó públicamente, y con profunda emoción, lo que significaba para él tener el privilegio de hacer entrega de esta distinción a su hija, no importando cuántos años había esperado para ello.

Asimismo, fue destacable el apoyo brindado por su comunidad a los educandos de la EPCA, los que fueron permanentemente motivados en sus trabajos educativos, acompañados en la solución de sus problemas y organización de actividades escolares y felicitados públicamente en el acto de clausura obsequiándoseles flores a cada uno de los que terminó el curso. No se tienen datos ni informaciones exactas sobre los cambios que se han producido en la comunidad como conjunto, pero se puede inferir una alta valoración, en la medida que provocó el acompañamiento permanente al desarrollo de la actividad educativa.

La adecuación de la función docente

El cuerpo docente que atendió la experiencia EPCA en el primer año de actividades se caracterizó por su heterogeneidad, tanto en sus especializaciones como en sus prácticas con sectores adultos. Para todos, incluso para aquellos que tenían alguna experiencia anterior con adultos, el desafío de la propuesta EPCA apareció distinto y novedoso. Ningún educador, a pesar de algunas acciones puntuales, había desarrollado sistemáticamente el esfuerzo por asumir la educación formal desde una perspectiva de desarrollo comunitario, de adecuación a la realidad, de participación e incidencia popular y de valoración de la cotidianidad.

El esfuerzo de los educadores estuvo dirigido a establecer una relación distinta con los educandos, hecho que los obligó a innovar en sus metodologías de enseñanza-aprendizaje y a buscar formas de relación distintas con ellos. A juicio de un educador, "la EPCA permite buscar alternativas con el aporte de la educación popular".(19)

El cambio que experimentaron los educadores se reflejó en una visión distinta de su rol como educador y como miembro del colectivo EPCA. Fueron ellos los que postularon incentivar "el reencuentro de los jóvenes populares con la educación. También reencontrar a las mujeres con la educación"(20). Los educadores asumieron una participación más decidida en el desarrollo del proyecto escuela, más allá de su acción docente en el aula.

El docente se sintió partícipe de los problemas que aquejaban a los educandos en su subjetividad y en su entorno. Debieron hacer esfuerzos para enfrentarse a la agresividad de los jóvenes que han perdido el hábito de estudiar, haciendo esfuerzos por transformar esas conductas, primero, en una decisión de permanecer en la escuela, y luego, en obtener progresos educativos. Para ello, fue necesario profundizar en lo metodológico, relacionando los contenidos educativos que despertaban interés en los educandos, en la medida que eran válidos para ellos y que pertenecían a su realidad. El "aprender de la gente" (21) se transformó en el gran desafío y lema para los educadores, con el fin de interpretar y atender adecuadamente los intereses y demandas del grupo social y de los educandos en su individualidad. La actitud de los educadores se transformó en metodología permanente, hecho que facilitó la función educativa y el logro de los objetivos propuestos por los educandos mismos.

Otro de los desafíos para los educadores fue considerar la problemática social de los educandos como el marco más importante del desarrollo educativo.

(19) Acta de Consejo de Profesores de 9 de enero de 1990.

(20) Ibid.

(21) Concepto utilizado en el Consejo de Profesores de carácter evaluativo, realizado el 9 de enero de 1990.

La heterogeneidad de los educandos, marcados por los distintos sellos de la situación particular que viven en su entorno social, exigió a los educadores un proceso de comprensión amplio de los diversos factores que incidían en las conductas de cada uno, expresados ya en forma individual, ya en grupos. "Cuesta enfrentarse a una práctica distinta a la que se estaba acostumbrado" (22), señalaba un educador. Fueron necesarias numerosas y largas reuniones de trabajo entre los educadores, a fin de provocar un proceso de intercapacitación, porque los alumnos percibían las diferencias entre ellos, creándoles interrogantes e inseguridades, las que actuaban como un recargo más a los problemas que los propios educandos traían a la escuela.

Los cambios detectados en los educadores nos permiten afirmar ahora que la concepción educativa de la EPCA no sólo es posible, sino que necesaria y urgente. El educador asume una disposición más democrática frente al grupo, al partir de la constatación y valoración del acervo cultural y de conocimientos que traen los alumnos; la cultura popular puede ser asumida por la escuela en interacción con el saber universal, situación que genera un acercamiento entre educadores y educandos, los que, sin alterar sus respectivos roles, se asocian en una tarea común que supera la oposición inicial: las diferencias surgidas al inicio de la experiencia.

A pesar de que este esfuerzo fue generalizado, surgieron dificultades, en especial cuando el educador interpretaba como "amenaza" o "falta de respeto" la participación democrática de los educandos. La reafirmación del rol tradicional del profesor, marcada por una dosis fuerte de autoritarismo, fue interpretada como producto del fuerte deterioro sufrido por el magisterio nacional durante los años de dictadura. La forma de recuperarse del deterioro se traducía en conductas autoritarias que distanciaba a educadores y educandos.

(22) Acta del Consejo de Profesores del 9 de enero de 1990.

La readecuación institucional

La institucionalidad en la que se inserta la experiencia EPCA también sufrió cambios en sus concepciones y funcionamiento. Anteriormente el Centro Educativo Integral de Maipú había realizado dos esfuerzos tendientes a ofrecer programas para adultos, pero habían fracasado al no contar con una matrícula suficiente.

La idea de "hacer escuela fuera de la escuela", novedosa al comienzo, fue adquiriendo fuerza con el transcurrir del año escolar. Asimismo, hizo que la institucionalidad escolar (directivos, educadores, educandos) percibiera una capacidad educativa latente y potencial que no había sido desarrollada. El Centro crecía en su propia definición como entidad educativa inserta en un entorno social determinado y diseñaba una pauta nueva en el desarrollo de su función colaboradora del Estado. Como conjunto, el CEIM asumió la experiencia y la gestión educativa se confundió entre adultos, jóvenes y niños, educadores regulares (diurnos) y de adultos, personal administrativo y de servicios. Hubo actividades que congregaron educandos de ambas modalidades educativas. Asimismo, se compartieron las aulas y dependencias del Centro. Se creó un nuevo ambiente que se reforzó con la participación sistemática de educadores del día en actividades docentes de la tercera jornada (vespertina).

Asimismo, la realización de actividades de la EPCA en las poblaciones rompió con la caracterización tradicional de la escuela. El Centro "salió de sus paredes" y se incorporó al seno de la vida comunitaria, de las organizaciones sociales. Esta nueva dimensión del Centro Educativo Integral de Maipú (CEIM), a través de la experiencia EPCA, ha cambiado la fisonomía del liceo tradicional y ha enriquecido la práctica educativa en su conjunto.

Conclusión

Lo expuesto anteriormente, producto de una mirada retrospectiva luego de un año de actividades, nos permite afirmar, sin lugar a dudas, que la experiencia

educativa propuesta por la EPCA no sólo ha producido transformaciones conductuales en los educandos, objetivo básico de cualquier proceso educativo, sino que, además, los cambios producidos se han enmarcado claramente en la intencionalidad diseñada en la descripción del proyecto.

Los educandos, especialmente las mujeres, han iniciado un proceso de cambios, cuya relevancia se encuentra en la recuperación de la autoestima. Este hecho resulta fundamental en la reconstrucción de la identidad personal.

Los familiares más directos de los educandos —padres e hijos— han modificado algunas formas de comportamiento típicas en relación a los roles y funciones que cada uno desarrolla en el hogar.

Los educadores han realizado esfuerzos para ejercer una acción educativa alternativa a la tradicional, basada esencialmente en su pertinencia para los sectores populares y centrada en los problemas y necesidades que presenta la realidad concreta.

Por último, la institucionalidad escolar ha dinamizado su rol al servicio de la comunidad, ofreciendo nuevas alternativas en su quehacer educativo.

Naturalmente, el proceso de cambios requiere de un tiempo más prolongado y sus resultados precisos sólo podrán observarse cuando estos educandos se inserten en el proceso de transformaciones sociales, impulsando iniciativas relacionadas con el mejoramiento de la calidad de vida, tanto en lo individual como en lo social.

INTERCAMBIO DE SABERES AL INTERIOR DEL CURRÍCULO DE LA EPCA

Abraham Magendzo K.

El currículum queda definido por los saberes que se seleccionan y organizan para su transmisión. Por lo tanto, entendemos que los "saberes curriculares" son el cuerpo de conocimientos, significaciones y valoraciones que se ponderan como socialmente importantes de ser transmitidos y apropiados en las instituciones educativas. En otras ocasiones (23) hemos insistido en señalar que, por lo general, en el currículum, inclusive en aquel referido a la educación de adultos, se ha seleccionado el saber elaborado y universal dejando de lado el saber cotidiano, popular y de la socialización. Hemos sostenido, además, que para que el currículum adquiera pertinencia y sea capaz de responder a las reales necesidades que los educandos plantean, se necesita incorporar ambos saberes, es decir, el saber cotidiano y el elaborado. La pregunta metodológica es cómo se alcanza este cometido. Por sobre todo interesa saber cómo se logra esto sin desplazar el saber elaborado para dar primacía al saber cotidiano; cómo se ubica un saber al lado del otro para que se integren y se complementen y no se imponga uno hegemónicamente sobre el otro.

La respuesta a esta interrogante fue de suma importancia, toda vez que, en la experiencia de la EPCA, nos propusimos incorporar la concepción de la educación popular como elemento curricular fundacional en la adquisición de los saberes programáticos. Dicho de otra forma, postulamos la EPCA como una instancia en que ambos saberes encontrarían, sincrónicamente, un tiempo y un espacio curricular. Ciertamente que, tanto por exigencias programáticas (24)

(23) Magendzo, Abraham: "Currículum y Cultura", PIIE, Santiago, 1986.

(24) Denominaremos "exigencias programáticas" a aquellos contenidos que el Ministerio de Educación prescribe a la educación de adultos.

como por una postura ideológica, no podíamos utilizar el "método del péndulo" y sostener que sólo el saber popular y cotidiano tendría cabida en el currículum de la EPCA. Desde un punto de vista programático, había ciertos saberes escolares exigidos que los alumnos-adultos debían alcanzar.

Desde un punto de vista ideológico, pensamos que los sectores populares podrán adquirir poder en la medida en que sean capaces de decodificar los significados y las racionalidades implícitas en los mensajes de los saberes elaborados, los que han sido, las más de las veces, hegemónicos.

Por lo tanto, había necesidad de darle lugar en el currículum a ambos saberes, pero no de manera que se situara un saber al lado del otro, como realidades inconexas, aisladas y desarticuladas. Existe la tentación, en un afán por "popularizar" lo educativo, de incorporar al currículum aquel conocimiento que se fundamenta en la 'empiría', en el experimentalismo como una entidad separada y desligada de los saberes elaborados, es decir, de los conocimientos que trascienden y están por "encima" del conocimiento cotidiano. Nuestra intención, por el contrario, ha sido buscar puntos de encuentro entre ambos saberes, para que se enriquezcan, refuercen y se articulen intelectualmente en la práctica del educando.

Como lo señalamos, era necesario que los adultos que concurrían a la EPCA se apropiaran de los saberes elaborados, es decir, de aquellos saberes que en términos de Martinic (25) presentan un grado de sistematización cuyos principios y reglas aluden a metódicos sistemas de indagación. Este saber resulta adecuado no sólo para enfrentar problemas y acontecimientos en circunstancias determinadas, sino que va más allá y se constituye en un verdadero principio de orden más general que resulta ser válido en diversas condiciones y momentos de la práctica social de los sujetos (26). Entendíamos, también, que los adultos traían a la EPCA sistemas propios de saber, de vivir y de actuar, que si bien no poseen, como dice

(25) Martinic, Sergio: "Saber popular: Notas sobre conocimientos y sectores populares", CIDE, Santiago, 1985.

(26) Ibid., p. 27.

Rodríguez Brandao (27), una sistematización de acuerdo con las pautas cartesianas de la ciencia oficial, conforman verdaderos sistemas populares de ciencias sociales, humanas y jurídicas: son, en verdad, fundamentos de las reglas de vida que articulan las relaciones sociales entre los sectores populares.

Estábamos ciertos de que el encuentro entre ambos saberes tiene una serie de complicaciones tanto en el dominio conceptual como en el técnico. En el plano conceptual la dificultad fundamental radica en la forma de legitimar social y curricularmente el saber cotidiano y popular. Los obstáculos técnicos más significativos emanan de las restricciones de espacio y tiempo curricular para dos saberes que son vastos, amplios y abarcadores. Ambas dificultades nos remiten a la relación que existe entre el saber y el poder. En el currículum se legitiman con tiempo y espacio aquellos saberes que tienen poder social y político.

Berger y Luckman (28) indican que existen diferentes órdenes de legitimación a partir de los cuales se marca el por qué del hacer una acción y no otra y por qué las cosas son lo que son. Estos niveles son: legitimidad incipiente (pre-teórico), proposiciones teóricas en forma rudimentaria (pragmático), teorías explícitas (legitimación de un sector institucional en términos de cuerpo de conocimientos) y el "universo simbólico" que se concibe como matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales: toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de un universo.

Legitimar el saber popular en el currículum de la EPCA no era tarea simple, dado que había que entrar a competir y compartir un tiempo y un espacio que lo ha ocupado hegemónicamente el saber elaborado y científico y que ha sido cosificado en los Programas de Estudio oficiales. Saber que, sustentado en la

(27) Rodríguez Brandao, Carlos: "Estructuras sociales de reproducción del saber popular". En: Isabel Hernández y otros: 'Saber Popular y Educación en América Latina', Edic. Búsqueda, Buenos Aires, 1985, p. 85.

(28) Berger, L. y Luckman, Th.: "La construcción social de la realidad", Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

racionalidad instrumental y en las teorías positivistas, se ha construido precisamente con fines de dominación más que de liberación. En este esquema todo saber que no contribuye utilitaria y pragmáticamente a la resolución de los problemas en forma eficiente, eficaz y pertinente no tiene cabida en el currículum. En esta lógica, sólo los saberes acumulados que han pasado la prueba de la experimentación, el control y la sistematización abstracta y teórica tienen sentido en el currículum.

Desarticular esta racionalidad en el currículum de la EPCA no era fácil. Nos pareció que hacer competir el saber popular con el saber elaborado no era el camino de la legitimación, como tampoco lo es desacreditar el saber elaborado calificándolo de "saber burgués", "saber de la dominación" o "saber impertinente". No es una vía de legitimación, incorporar de manera forzada, artificiosa o autoritaria el saber popular en el currículum. Esto quiere decir que, por ejemplo, no se puede emitir un decreto que obligue a introducirlo al currículum. Dejarlo relegado a actividades extraprogramáticas, en donde los contenidos se centran exclusiva o preferencialmente en el saber popular y cotidiano, para ubicar lo programático ligado al saber elaborado tampoco contribuye a su legitimación. Nuestra sugerencia para legitimar el saber popular en el currículum es la de rescatar la forma de pensar, la racionalidad, "la lógica" de este saber más que el contenido propiamente tal. Este rescate presupone, en primer término, eliminar el "prejuicio", tan propio de la racionalidad instrumental, que sostiene que lo que el pueblo piensa, crea, hace y usa son fragmentos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita (29). La legitimación exige pensar que es posible elevar la experiencia cotidiana al nivel del saber abstracto y universal que va más allá de la experiencia individual y concreta. Esta elevación no se produce, necesariamente, utilizando las categorías de la lógica racional y positiva -si bien con fines didácticos es posible emplearlas-, sino que puede también elaborar y descubrir sus propias categorías. Asumiendo una posición, que en términos de Lovisolo (30) es la de la razón analítica, se postuló que cualquier

(29) Rodríguez Brandao, Carlos: ob. cit., p. 84.

(30) Lovisolo, Hugo: "Investigación participativa, comentarios sobre los efectos", PIIIE - Estudios, Santiago, 1987, p. 47.

“objeto” existente puede ser sometido a reflexión. Es decir, la razón analítica resiste el intento de validación de la existencia por el mero hecho de la existencia, por tradición, por destino o por cualquier justificación. La razón analítica quiere saber por qué eso es así y no de otra forma. Para ella, cualquier objeto —desde el fútbol a la política, desde la economía hasta el sexo, desde lo imaginario a lo real— puede ser objeto de reflexión.

En la práctica, señala Lovisolo, en la investigación participativa los asesores difunden esta mentalidad en lo cotidiano, generalmente preguntando acerca de cualquier afirmación o práctica del grupo con el cual trabajan. Interrogan sobre las formas y decisiones en el trabajo agrícola, sobre las prácticas de gestación y cuidado de los hijos o sobre cualquier otra área de actividades. De hecho, no se interroga acerca de todo, sin embargo, se pregunta sobre cosas que para los participantes son frecuentemente obvias, naturales, espontáneas. En esta interacción se crea un efecto de distanciamiento de los participantes en relación con su propia cultura, los lleva a proporcionar explicaciones sobre tópicos que raramente o nunca fueron objeto de preguntas. Lo natural y lo espontáneo se convierten en objeto de reflexión y de discurso. Así es como se entroniza un distanciamiento entre los participantes y su propia cultura. La crítica o el juicio crítico sólo pueden ser pronunciados por aquellos que, estando adentro, se colocan por afuera: toman distancia en relación con sí mismos, lo que no es otra cosa que la conciencia o, si se quiere, la actitud que todo intelectual debería tener (31).

Implícitamente, lo que se está afirmando es que la legitimación del saber cotidiano y popular no constituye una concesión. Por el contrario es otorgarle en el currículum un reconocimiento al conocimiento acumulado en el pueblo que tiene una estructura racional y que ha sido producido a través de la experimentación, del control y de la comparación. Como hace ver Martinic, “entre los sectores subalternos de la sociedad, y reconociendo una heterogeneidad de prácticas de producción y reproducción de saber, es posible identificar un tipo de conocimiento que también presenta una estructuración lógica y que descansa en sistemas amplios de comprensión de los fenómenos”.

(31) Ibid., p. 48.

“Constituyen un tipo de saber en el cual es posible identificar enunciaciones, conceptos y series de elecciones teóricas. No son conocimientos “amontonados” los unos junto a los otros, procedentes de experiencias, tradiciones o de descubrimientos unidos solamente por la identidad del sujeto que las genera. (Estrela, 1978:22). Por el contrario ellos permiten construir proposiciones coherentes y desarrollar descripciones más o menos exactas” (32).

Postulamos que en el currículum de la EPCA se debían recoger estas proposiciones coherentes y traducirlas en aprendizajes didácticos. Los educandos adultos debían explorar, indagar y, por sobre todo, comparar sus propias categorías de pensamiento con las categorías del saber elaborado y no cotidiano. En este sentido nos parecía muy relevante el análisis que hace Agnes Heller del pensamiento cotidiano (33). El pensamiento cotidiano no es separable de las formas de la actividad de la vida cotidiana. Desde un punto de vista pedagógico, esta característica presupone que no es posible construir un saber cotidiano desligado de la propia cotidianidad. No se trata, entonces, de elaborar categorías del pensamiento cotidiano como entidades abstractas que están separadas de la vida cotidiana. En esta perspectiva, como bien lo hace ver Heller, “el pensamiento cotidiano no se independiza de los problemas a resolver, no constituye un orden propio, no produce una esfera autónoma” (un medio homogéneo). No obstante, esto no significa que el pensamiento cotidiano quede atrapado como un saber exclusivamente dirigido siempre a los problemas del particular o del ambiente. Agnes Heller señala que “el saber sobre el que se basa el pensamiento del particular —es decir el pensamiento cotidiano— no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de la experiencia de vida de las generaciones anteriores”. Más aún, “el pensamiento cotidiano puede abandonar el pensamiento puramente repetitivo para convertirse en un momento (relativamente) autónomo, porque en el seno del proceso en su conjunto se requiere una ‘actitud’ teórica”. En tales casos, acota, “el proceso de pensamiento puede alejarse de la praxis en el espacio y en el tiempo” (34).

(32) Martinic, Sergio: ob. cit., pp. 29 y 30.

(33) Heller, Agnes: “Sociología de la vida cotidiana”, Barcelona, 1977.

(34) Ibid., p. 333.

En efecto, la tarea pedagógica que nos propusimos en el camino de la legitimización del saber cotidiano consistía, precisamente, en rescatar las categorías propias del 'saber doxa' (opinión). Este saber de acuerdo a Heller se diferencia del 'saber epísteme' (filosófico o científico) y posee criterios propios de verdad, de evidencia, de prueba, de refutación, de certeza (35). El pensamiento cotidiano posee 'actitudes teóricas' que son propias de la no cotidianidad, pero que son parte orgánica de la vida y del pensamiento cotidiano, que se fijan en la vida cotidiana convirtiéndose en "habilidades". Entre estas "habilidades-actitudes", Heller refiere la contemplación-observación; la descripción de las cualidades de un fenómeno; la clasificación; el experimento piloto; y la necesidad de una imagen del mundo unitaria, es decir, de una síntesis.

Ciertamente, a nivel de la vida cotidiana y en el saber popular, el proceso de observación —a veces inclusive de una observación sistemática desligada de resultados prácticos— es muy común. Hay un placer de contemplación y de observación. De igual forma es usual que en la vida cotidiana se proceda a las descripciones minuciosas y analíticas de un fenómeno. El detalle interesa porque logra penetrar con profundidad a la esencia misma del hecho. En el proceso de clasificación tenemos, dice Agner Heller, "una especie de homogenización. La clasificación surge también en primera instancia de una necesidad pragmática. Por ejemplo, los hombres han tenido que distinguir los frutos comestibles de los no comestibles y ulteriormente han tenido que subdividir entre ellos las plantas comestibles, etcétera. Para realizarlo fue necesario un particular tipo de clasificación. Pero una vez existente, la capacidad de clasificar no se detiene en los límites del pragmatismo. A la distinción entre plantas comestibles y venenosas sigue de inmediato, como muestra Lévi-Strauss, la distinción de las plantas venenosas sobre la base no de su grado de toxicidad, sino de los más diversos criterios no pragmáticos. Las clases que surgen no tienen ningún significado práctico. De este modo nace, por el contrario, una forma de homogenización, de clasificar que se hace relativamente autónoma como habilidad, que ya sólo satisface un interés —la curiosidad— sirviendo a la conquista teórica de la

(35) Ibid., pp. 102-110.

realidad y ya no solamente a la práctica". En la vida cotidiana, **experimentar** es muy frecuente. Su función es la de preparar la conciencia para tomar una decisión, para permitir el actuar con un mayor valor de probabilidad, quizás suficiente para garantizar una acción; según Heller, "aquel que usando un nuevo color tinte primeramente un pedazo de tela para ver si no perjudica el tejido, quiere precisamente procurarse el conocimiento (el saber) del color antes de usarlo efectivamente. (El mayor conocimiento sirve en este caso para disminuir la responsabilidad). Resulta claro que nos encontramos aquí frente al germen de determinados métodos científicos" (36).

Podríamos adicionar una serie de otros procesos —habilidades -cogniciones— actitudes teóricas, pensamientos que se utilizan a diario en la vida cotidiana. Por sobre todo, es posible identificar habilidades que no necesariamente se ubican en el parámetro de la racionalidad iluminista y científica, sino que rescatan formas de pensar propias del pensamiento cotidiano. Pensamos, como lo hemos sostenido reiteradamente en este trabajo, que la EPCA en su currículum debía organizar este pensamiento cotidiano y por sobre todo, crear instancias para la construcción y reconstrucción de dicho conocimiento. En esta perspectiva, la tarea educativa de la EPCA consistía en buscar la forma de que los educandos adultos pudieran relacionarse con el conocimiento y por esta vía ubicar sus propias identidades como sujetos históricos. El conocimiento lo concebimos como una producción social e histórica, como el develamiento de estructuras inmutables, inmanentes, necesarias (37).

Ahora bien, en los aspectos más operativos y con el propósito de aproximarnos al cometido de acercar a ambos saberes, sugerimos que el currículum de la EPCA debía organizarse en torno a situaciones o áreas problemáticas, para, de esta manera, generar un conocimiento que denominamos "**situacional**" empleando la

(36) Ibid., pp. 354-358.

(37) Edwards, Verónica: "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". En 'Temas Universitarios', Nº 12, 'Currículum, maestro y conocimiento' (Rosa María Torres y otros), Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1988, p. 53.

terminología de Verónica Edwards (38). En este sentido, los problemas no son sólo aquellos referidos a la cotidianidad cercana, inmediata y presente de los adultos. Son problemas también la necesidad de conocer capítulos de la historia del país, de profundizar en los significados de autores y literatos nacionales y universales, de leer comprensivamente, de expresarse con facilidad, etc. La situación problemática puede ser planteada tanto por el educador como por los educandos.

En el caso de la EPCA, por ejemplo, la **Inauguración de la Escuela** se convirtió en una situación problemática, al igual que el **Tema de la Salud**, el cual se veía exigido tanto por el programa como por los intereses de los adultos. Pensamos que era importante, en primer término, definir la situación problemática identificando el **mapa cognitivo** que está involucrado en la resolución de dicho problema. Enfrentado a un problema, toda persona de una u otra forma elabora una preconcepción, un mapa conceptual, una pre-teoría, un lenguaje que le permite aproximarse y actuar con ciertos grados de consistencia frente al problema. Precisamente aquí radica la posibilidad de encuentro de ambos saberes. En el ejemplo de la Inauguración de la Escuela, se solicitó a cada adulto que redactara una invitación para los miembros de la comunidad. Uno de los problemas que surgió fue cómo se seleccionaba la "mejor invitación". Se podía hacer eso de manera arbitraria y azarosa, o bien, se podían elaborar algunas categorías que

-
- (38) Verónica Edwards, en la ob. cit. p. 58, indica que "el conocimiento situacional se estructura más bien en torno al interés de conocer -en el sentido de hacer inteligible- una "situación". Entendemos por "situación" a una realidad que se crea en torno a la presencia sujeto. Por ello una "situación" hace referencia a un conjunto de relaciones desde implicando al sujeto en ellas. Es una forma de presentación del conocimiento centrado en el punto de intersección entre el "mundo" y la mujer o el hombre para el cual ese "mundo" es significativo. El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quien y por quien significa. "Mundo" no significa aquí las situaciones más inmediatas, en el sentido de "a la mano"; un sujeto puede hacer que segmentos de su mundo formen parte de situaciones tan alejadas, como por ejemplo, el sistema planetario, o tan abstracto, como "el ser extranjero" o la "norma lingüística". El mundo del sujeto está atravesando de toda la gama de lo abstracto a lo concreto y de lo inmediato a lo lejano. En esta forma de conocimiento el referente para el sujeto es el mundo que así lo significa mediado por la situación".

permitieran analizar con mayor "objetividad" cada una de las invitaciones y decidir en función de estas categorías. En la vida cotidiana, por lo general, estamos explícita y, en la mayoría de los casos implícitamente, elaborando categorías que nos permiten tomar decisiones frente a diversas situaciones. Muchas veces estas categorías son muy dicotómicas y están ligadas a casos muy particulares sin poder desarrollarlas a un nivel de mayor abstracción.

Los alumnos comenzaron a leer sus invitaciones y a proponer algunas categorías como por ejemplo longitud (larga-corta), claridad (precisa-ambigua), motivación (parca-estimuladora), etc. Se sugirió entonces que se construyera una matriz (se empleó este término técnico) con las categorías y las invitaciones redactadas por los alumnos participantes.

Invitaciones				
Categorías	María	Luisa	Raúl	etc...
Longitud				
Claridad				
Motivación				
etc.				

Cada alumno participante del curso debía, para cada invitación y en cada una de las categorías, calificarla con una nota de 1 a 7. Posteriormente, se hicieron ejercicios tendientes a buscar promedios para cada invitación en cada categoría y en el total de las categorías y alumnos. De esta forma, se pudo decidir cuál era la invitación que recibió la mayor calificación y, en consecuencia, la que fue seleccionada.

Demás está relatar la multiplicidad de saberes elaborados que se pusieron en acción en esta actividad (elaboración de categorías, construcción de matriz, determinación de promedios, selección objetiva, etc.). Estos saberes no encontraron ningún tropiezo por parte de los alumnos, quienes, además de estar motivados, emprendían una tarea que les resultaba muy importante, dado que querían seleccionar la mejor invitación con seriedad. Desde la propia experiencia se construyeron las categorías y se pudo inferir que éstas eran convencionales y no absolutas.

En el caso de la salud se invitó, en primer término, a que los alumnos adultos definieran con precisión cuál era el problema que confrontaban en relación con la salud; cuáles eran los conflictos y tensiones que la salud generaba en su medio comunitario; qué acciones y actividades era necesario enfrentar con el propósito de resolver el problema de salud identificado. De esta manera, y a medida que se conversaba en torno a la definición del problema, los participantes-alumnos, conjuntamente con la profesora, fueron elaborando un "mapa cognitivo" en relación con el problema de salud seleccionado.

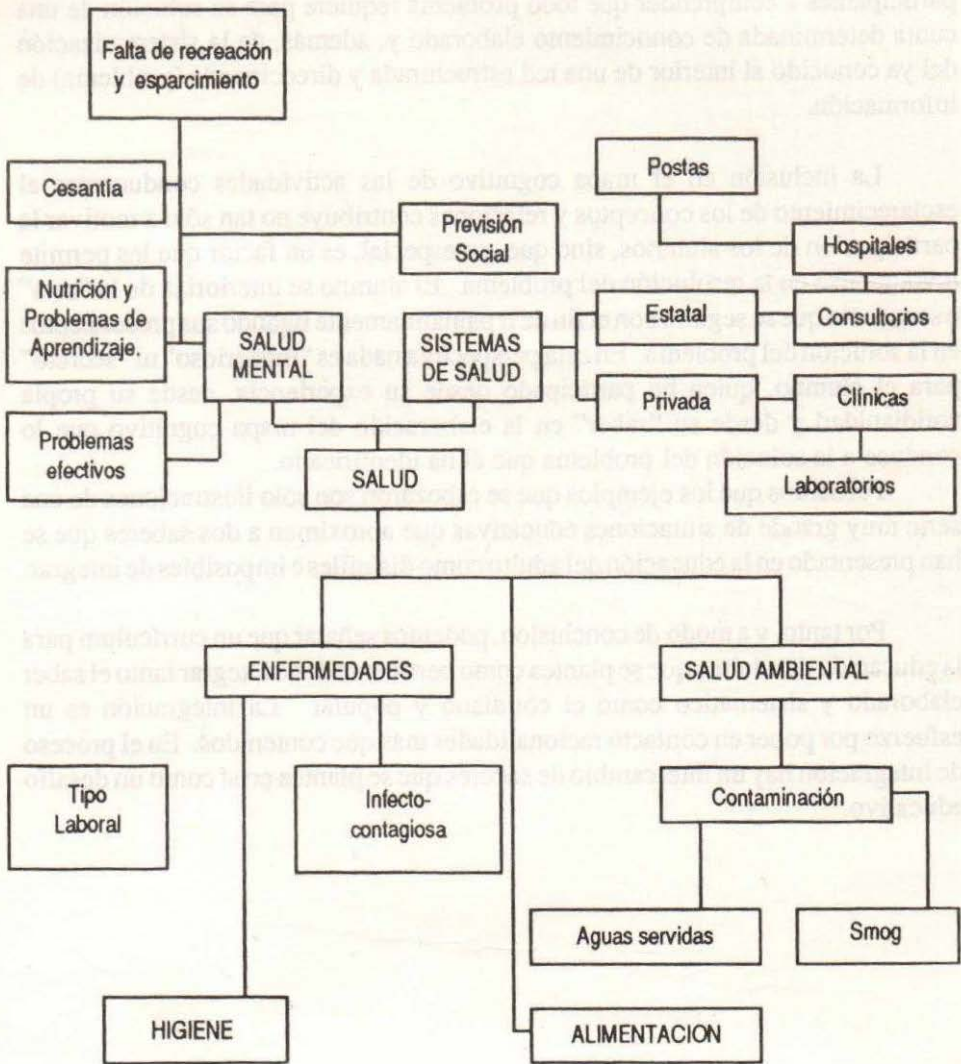
En el mapa cognitivo se incluyen tanto los preconceptos, conceptos y principios que están involucrados en el problema y que son indispensables para comprender sus características, como las alternativas de solución del mismo. Interesa, además, identificar en el mapa cognitivo las relaciones y articulaciones que tienen los preconceptos, conceptos y principios entre sí para, de esta forma, ir articulando una red-conceptual teórica del problema (teoría explicativa del problema).

Hay dos aspectos que resultan esenciales en la elaboración del mapa-cognitivo. El primero, visto desde un punto de vista pedagógico, es la tarea educativa y de aprendizaje que implica tal elaboración, a la que los alumnos participantes, guiados por el profesor, deben dedicar tiempo y esfuerzo. La elaboración del mapa cognitivo es un aprendizaje tan vital como es la solución del problema. En efecto, en el tema de salud al cual se abocó la EPCA, los alumnos discutieron y aportaron desde sus percepciones, experiencias, preconceptos, conceptos y sus relaciones más significativas para la comprensión y solución del problema.

El segundo, y fundamental, es no inhibir la libre expresión y los aportes conceptuales de los alumnos que se dan en una primera instancia y que muchas veces son matizados por la casuística. En el caso de la salud no se descartó apriorísticamente ninguno de los elementos conceptuales que los alumnos hicieron; sólo a través de un análisis acucioso realizado por los propios alumnos se fueron excluyendo aquellos conceptos, principios y relaciones no pertinentes, accesorios o tangenciales, para dejar en el mapa conceptual aquellos que eran fundamentales de conocer y profundizar en virtud de la solución del problema. En este proceso, el apoyo del profesor es esencial. Es él quien puede entregar categorías que permitan discriminar entre los elementos conceptuales centrales o marginales que deben incluirse o excluirse en el mapa cognitivo. Con su conocimiento y experiencia podría contribuir a despejar las relaciones más significativas. Por sobre todo, puede aportar el lenguaje simbólico-universal que traduce algunas de las preconcepciones, conceptos y relaciones que los alumnos participantes, desde sus percepciones, aportan a la elaboración del mapa cognitivo.

En la experiencia del **tema de la salud**, los alumnos participantes elaboraron, desde sus propias experiencias y conjuntamente con el profesor, un mapa cognitivo que efectivamente estaba sobrecargado, de una serie de conceptos tangenciales. A través de un trabajo de conversaciones, diálogos y lecturas sencillas, en las cuales los alumnos iban reflexionando, se fue decantando el mapa cognitivo para dejarlo reducido a aquel que se puede observar en el cuadro siguiente:

MAPA COGNITIVO DE LA SALUD



Ahora bien, el mapa cognitivo se complementó y enriqueció con una serie de **informaciones o datos accesorios** y de actividades; por tanto, nuevamente este proceso resultó en sí un aprendizaje importante, pues invitó a los alumnos-participantes a comprender que todo problema requiere para su solución de una cuota determinada de conocimiento elaborado y, además, de la sistematización del ya conocido al interior de una red estructurada y direccionada (problema) de información.

La inclusión en el mapa cognitivo de las actividades conducentes al esclarecimiento de los conceptos y relaciones contribuye no tan sólo a motivar la participación de los alumnos, sino que, en especial, es un factor que les permite involucrarse en la resolución del problema. El alumno se interioriza de la "ruta" o secuencia que se seguirá con el fin de ir paulatinamente ligando sus preconceptos en la solución del problema. En esta perspectiva nada es "misterioso" ni "secreto" para el alumno, quien ha participado desde su experiencia, desde su propia cotidianidad y desde su "saber" en la elaboración del mapa cognitivo que lo conduce a la solución del problema que él ha identificado.

Pensamos que los ejemplos que se esbozaron son sólo ilustraciones de una serie muy grande de situaciones educativas que aproximan a dos saberes que se han presentado en la educación del adulto como disímiles e imposibles de integrar.

Por tanto, y a modo de conclusión, podemos señalar que un currículum para la educación de adultos que se plantea como pertinente debe integrar tanto el saber elaborado y sistemático como el cotidiano y popular. La integración es un esfuerzo por poner en contacto racionalidades más que contenidos. En el proceso de integración hay un intercambio de saberes que se plantea en sí como un desafío educativo.

