

LA EDUCACION BASICA DE ADULTOS: DISEÑO Y ESTRUCTURA

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

Universidad de Salamanca

Los términos “adulto” y “adulter” no aparecen frecuentemente en los títulos de la literatura científica. La aparición de “niñez” y “adolescencia” ya tuvieron su correspondiente justificación en obras como la de Ariés (Ariés, Ph.1960).

En el *Comulated Index Medicus* la voz “adulto” es una de las 8.500 entradas; de las 220.000 obras reseñadas en 1974, solamente aparece en dos artículos. Entre las disciplinas médicas consolidadas como especialidades y categorizadas por grupos de edad, tan sólo la pediatría y la geriatría o gerontología con aceptadas.

En Psicología, aunque Freud trataba principalmente a personas adultas, en su clasificación de etapas de desarrollo se atuvo a la niñez. La adolescencia debió ser significativa a la siguiente generación de psicoanalistas: Anna Freud, Agust Aichhorn, Peter Blos. Jung fue el único que superó en sus estudios la etapa adolescente, e incidió sobre los cambios en la personalidad que surgen entre los 35 y 40 años de edad. Erik Erikson ha sido el psicoanalista que más esfuerzo ha realizado en la sistematización del ciclo total de la vida humana, diferenciando distintas etapas de desarrollo dentro del periodo cronológico de la vida adulta. Al concluir sus Conferencias Jefferson de 1974 señalaba que hemos tenido un siglo del niño y algo equivalente a un siglo de la juventud. Se preguntaba cuándo daría comienzo el siglo del adulto.

En las aportaciones de la Psicología Genética se mantiene que los estudios de la infancia y la adolescencia son imprescindibles para comprender el comportamiento psíquico del adulto. Pero, a partir de los 15-20 años, “ya no son de esperar cambios de consideración”. La Escuela de Ginebra, Piaget y sus discípulos, lo que quiere decir con ello, en el fondo, es que no se han preocupado de dichos cambios. No obstante, Piaget afirmaba en 1964: “...el final del crecimiento no indica, en absoluto, el inicio de la decadencia, sino que autoriza un progreso espiritual que no tiene nada de contradictorio con el equilibrio interno” (Piaget, 1964). Concluyendo su estudio,

Madruga-Carretero alentaban nuevas investigaciones “que completen el rompecabezas que es el estudio de la inteligencia de los adultos” (Madruga-Carretero, 1985). Todo ocurre, como si la misma dedicación al estudio de periodos educativos anteriores hubiese contaminado los mismos instrumentos de investigación haciéndolos opacos para el conocimiento de la edad adulta. Este fenómeno se ha dado en llamar pérdida de “validez ecológica”, y contiene la correspondiente propuesta de investigaciones contextuales que incluyan los factores de práctica y familiaridad respecto a las tareas mediante las cuales se pretenden efectuar las mediciones. (Baltes y Denney)

Ni siquiera existe convención final respecto a la definición taxonómica de la adultez. La madurez biológica se consigue cuando se cierra el periodo de crecimiento y se obtiene la plena capacidad procreadora. No obstante no se dan simultáneamente concordancias entre los imperativos biológicos y los sociales de la adultez, lo que ya crea sus primeros datos para considerar la configuración del rol adulto en el sistema social. Que haya concluido el desarrollo biológico en el adulto no significa que se hayan “parado” todos los relojes biológicos, el ritmo biológico continua afectando a la regulación de los procesos psicológicos y a la configuración comportamental de la personalidad.

Aunque las cuestiones biológicas tienen su importancia, no se pueden estudiar ni las características ni los problemas de la vida adulta fuera de los marcos históricos y social. De ahí que Wallance Stegner (Stegner, 1981) afirme: “si es que el término “adulto” significa algo, su significado tiene que ser social”. Los aspectos psicológicos son muy importantes, pero más personas adultas de las que estarían dispuestas a admitirlo, encuentran en el ámbito de la ocupación laboral los andamios que sostienen y dan tono a su vida y a las necesidades de lo que Ortega y Gasset llamaba “el más vivir de la gente”. Este es también el parecer de Amalio Blanco (1985), cuando sentencia: “la vida adulta, al contrario de lo que ocurre en la niñez o incluso durante la adolescencia, está fundamentalmente marcada por acontecimientos sociales, por cambios en la estructura de los roles, por demandas y exigencias que emanan, no tanto de las capacidades y/o características biológicas, como de las consecuencias que se derivan de la asunción de importantes tareas sociales.”

Tales apreciaciones modifican el concepto de edad, o de tiempo, comprendiéndolo más que en la representación cronométrica en el desenvolvimiento de los procesos. Habría pues varios sentidos de edad: cronométrica, biológica, psicológica, funcional-adaptativa, social... El estado de madurez no puede ser, entonces definido como el intervalo temporal entre dos momentos, sino la marca entre dos estados de un proceso que se ve afectado por la historia, el sistema social, el estatus —en tanto que sistema de roles— y en general a lo que son los ejes de todo comportamiento animal: la bús-

queda del alimento, la procreación y la crianza, y la configuración del espacio vital. Es decir, en definitiva, el proceso general de socialización.

LA RELEVANCIA CIENTIFICA Y CULTURAL DEL TERMINO ADULTO

La inclusión del término “adulto”, y su familia, en las teorías científicas responde a necesidades sociales concretas. Como decía John Dewey “todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias”. Haciendo reversible la afirmación, podríamos afirmar razonablemente que, cuando tiene lugar una nueva incorporación temática al discurso intelectual, es que se han producido determinados movimientos sociales.

En el caso del asunto “adultos” esos *acontecimientos sociales* son claros:

a) La *dinámica social es tan rápida* que no se puede esperar a las nuevas generaciones, para que sean ellas los agentes de un cambio en las relaciones de producción o en los hechos productivos. Hacerlo así, suponen mantener la inercia de la población adulta; población que ha *aumentado su expectativa de vida* y sobre la que recae la mayor parte de la actividad productiva. Cobra, pues, especialmente *relevancia el reciclamiento profesional*, la formación integral, la educación compensatoria, la animación socio-cultural de los adultos...

b) El proceso social en su conjunto ha conseguido, por los planteamientos de la ideología democrática, que *el ejercicio del poder se consiga mediante el consejo y la participación*. El tejido institucional se ve frenado en sus funciones si el colectivo de los adultos es remiso en la *interpretación participativa* de sus roles. La mejora del nivel de participación social.

c) Durante un tramo más o menos largo del *crecimiento de la renta per cápita* y el nivel cultural pueden ser parcialmente independientes. Pero se observa que *el dinamismo cultural alcanza techo*, y no pueden crecer los consumos educativos, si no aumentan los insumos de recursos económicos. Y a la inversa: *los desarrollos económicos alcanzan barrera si no aumentan los consumos educativos y culturales de los adultos*.

d) Los indicadores de desarrollo y los productos educativos, que contiene el mercado de símbolos y las ofertas de servicios característicos del sector terciario, no son usufructuados por todo el público destinatario, porque la población de la zona adjudicada de influencia, para poderlos demandar, requiere su previa transformación desde la mera condición de público potencial a la de público real. *Una gran masa de oferta social de servicios tiene como público potencial a los adultos*. El crecimiento del empleo en el sector terciario depende del aumento de esta demanda y de esas transformaciones.

e) El freno que produce las *descompensaciones poblacionales*, desde el campo a la ciudad, las consecuencias de la movilidad social y de la permeabilidad cultural, son sufridas por los adultos y sobre ellos han de dirigirse muchas de las acciones.

Si la condición de adulto no significara más que un hecho cronológico, estaríamos ante una percepción que no justifica ulteriores estudios.

CURRICULUM DE ADULTOS

Hablar de curriculum de adultos, para contraponerlo a la actividad formativa espontánea, a la transacción dialéctica entre la acción productiva y la reflexión personal autónoma, es pertinente porque la potencia y la dimensión internacional de las industrias de la cultura, ha convertido a éstas en la carta decisiva para el porvenir de la cultura, en todo el mundo. *El contenido, los modos de expresión y la función social de la cultura, cada vez están más condicionados por la industrialización de los sistemas de producción y de difusión de mensajes culturales.* Estos eran los términos en que se referían críticamente a la cultura moderna los representantes de la Escuela de Frankfurt (Max Horkheimer, Theodor Adorno...), los de la reunión de expertos de la UNESCO en Montreal (junio-1980) y los de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales de México (julio-1982).

Los mensajes culturales que no se revisten de la forma de mercancía o de servicio/producto susceptible de valor de mercado, no se transmiten sobre soportes técnicos complejos, no llegan a la opinión pública. Tales circunstancias hacen que tomen *relevancia especial las llamadas educación no formal y educación informal. Las industrias culturales* afectan al ejercicio mismo de la actividad creativa, transforman las relaciones entre los creadores y el público, impulsan los sistemas educativos y *afectan a la identidad cultural de las masas de población.*

Tres hechos culturales se observan a nivel mundial: multiplicación de los gastos públicos en servicios culturales; estancamiento, o incluso declive —al menos relativo—, de la frecuentación de instituciones culturales; crecimiento vertiginoso de los contactos entre público y productos culturales industriales. Otra advertencia importante es la de que muchos mensajes culturales encuentran impermeabilidad para calar en el gran público, donde otros que llevan estilos de vida y de consumo encuentran la más fluida permeabilidad. Estos hechos obligan a cambiar el contenido, la función y la instrumentación del concepto habitual de curriculum, máxime si ha de referirse a los adultos, y a modificar la acepción predominante del concepto agente educacional. Baste aducir que, en lo referente a los patrones éticos, los componentes ideológicos, la configuración de los intereses prácticos o

la influencia política, poseen mayor capacidad de influencia las creaciones de la imaginación (cine, video, radio, teatro, disco...), que los modelos vivos y relación interpersonal. Las teletecas, discotecas, cinematecas... ofrecen mayor importancia a los institutos culturales, que la conferencia, la exposición, el aula o la exhibición.

De ahí que *en el currículum de los adultos sea muy importante la diferenciación entre bienes de capital y flujo de servicios*. El adulto que compra televisor compra currículum informalizado. En tanto que si no compra libros, lo que hace es no disfrutar de servicios culturales.

Una particularidad importante del mercado cultural, y que es relevante sobre todo en el caso de los adultos es el de que *los servicios culturales poseen una altísima inestabilidad de demanda* y no suele repetirse para un mismo consumidor la repetición de consumo por unidad de producto. Una misma bebida es consumida muchas veces, lo que orienta la producción. Un mismo libro se lee, por lo general, una sola vez, no se repite la audición de una conferencia, ni se asiste dos veces a la misma clase, o se participa más de una vez en una intervención de animación sociocultural. Los balances de actividad de una institución educativa de adultos, a pesar de sus buenos y grandes números, no pueden olvidar que su efecto pasó y que hay otro adulto ya en el mismo sitio que ocupó el que ya recibió la influencia, demandando que se inicie de nuevo el proceso.

La industria de la cultura se ve en la *obligación de canalizar y contrarrestar la inestabilidad de la demanda*. De lo contrario sería imposible satisfacerla, ya que cada artículo cultural, mirado desde la única óptica del interés del consumidor, sería artículo industrialmente de superlujo: un producto para un sólo consumidor. La consolidación de las demandas culturales se lleva a cabo mediante mecanismos sociales que concentran las ofertas, homogeneizándolas básicamente y, a partir de ahí, iniciar la diversificación. *El mecanismo fundamental de concentración de oferta es la institución de la misma: creación de Asociaciones culturales, Aulas de Cultura, bibliotecas públicas, cines...institucionalización en general. Porque no otra cosa es la institución, por más que tenga para muchos ambientes y personas sentido peyorativo, que es el cuerpo social, la manifestación socializada de un proyecto colectivo.*

Uno de los signos claros de inestabilidad de la demanda, y de la institucionalización contrarrestadora de la oferta, son los periódicos. Los cuales, de un lado especializan la oferta hacia consumidores con intereses análogos dentro del mismo intervalo. Y, si quieren llegan a oferta generalizada se transforman en supermercados culturales. En ellos, por ejemplo se ofrecen elementos para públicos reducidísimos, como los editoriales, y elementos para otros grupos de consumidores como los noticieros sensacionalistas, los testimonios de la orientación de la moda y el consumo. Hasta se sostienen económicamente por la presión sobre el mercado que representa la publicidad.

Además de la institucionalización otros mecanismos meten a la demanda por caminos —“curricula”— que la homogeneizan. Estos son, entre otros los *acuerdos vinculatorios* (p.e. exigencias de titulaciones básicas o profesionales), *ofertas institucionales* que organizan el mercado, (p.e. programas de educación de adultos) *empleo de prototipos* (p.e. talleres de nuevas profesiones)...

Una de las limitaciones, que la reflexión sobre la educación de los adultos advierte en primer lugar, como ya hemos sugerido es la falta de contexto teórico firme en la que diseñar estrategias; junto con la necesidad de superar los planteamientos humanísticos que, en su momento, digirieron mal las aportaciones de la ciencia y de la tecnología. Paralelamente, está la evidencia de que en estas cuestiones se navega entre los arrecifes de la democratización cultural y del control social. Limitando las pretensiones del último aparecen evidencias de que el desarrollo de la educación de adultos limita el poder de los Estados centrales en favor de las colectividades locales, por necesidad de gestión; aumento del papel a jugar por empresas no gubernamentales y el rol fundamental que juegan en la dirección de las iniciativas los organismos internacionales. Ello se debe al principio enunciado por *Bell de que los Estados son demasiado grandes para los problemas pequeños*. No pequeños por la importancia, sino más bien por la *referencia insoslayable que la solución contiene respecto a las circunstancias locales y a los intereses de los grupos o sociotopos*, sobre los que han de recaer las intervenciones. Intervenciones que no pueden tener lugar sin el consenso local. Es decir, con *la posibilidad de reconocer las ofertas educativas como valor objetivo y subjetivamente vivenciado*, con el reconocimiento afectivo de los valores reconocidos, y con la integración del grupo o sociotopo en el nuevo campo de fuerzas que se introduce en el sistema social, como consecuencia de la *oferta organizada de posibilidades culturales*, que no pretenden descomponer la unidad del sociotopo, sino *reorganizarlo en función de las nuevas demandas del sistema social*. (*Anverre-Przecawski, 1982*)

LA EDUCACION DE ADULTOS Y EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES

La II Guerra Mundial marca un hito en las luchas por la liberación nacional frente a los colonialismos decimonónicos. Estas luchas sociales se representan en la aparición de debates conceptuales en torno a términos como el de subdesarrollo. La respuesta fue el Método de Organización y Desarrollo de la Comunidad, aplicado por Inglaterra —el país más colonialista del mundo— a partir de 1946. Este programa ha sido el proyecto de desarrollo de comunidades más ambicioso del mundo. Aun cuando la explícita intención era

la de preparación de la independencia, tenían la función de un sedante masivo político social. *Los objetivos del programa* son los que podrían formularse para cualquier iniciativa de educación de adultos en zonas rurales, por ejemplo: *mejorar la producción* (o el desarrollo económico, planteado en función del cómputo real de necesidades objetivas: producción de alimentos en el caso de la India; pero podría ser de otra magnitud en otros lugares); *establecer justicia social* (repartición de la propiedad de la tierra, era en la India la prioridad; pero podría —en general— reformularse como aumento de la calidad de vida); *aumentar las cotas de democracia y participación social*

La *diferencia entre unos programas y otros* en diferentes países se origina en los objetivos particulares en los que se concretan los proyectos, según se trate de comunidades muy deterioradas, (sudeste asiático), creación de núcleos productivos: cooperativas... (Yugoslavia, Egipto...), desarrollo de núcleos de población en el interior de comunidades (Chile, México...). Los nombres han sido muy variados: *Acción Comunal* en Colombia *Misiones Culturales* en México... *Alianza para el Progreso* la iniciativa de J.F. Kennedy a través del Banco Interamericano de Desarrollo.

Los proyectos cubren prácticamente todas las áreas de la realidad social. Los *elementos básicos del diseño* son: *Un grupo social, una necesidad, unos trabajadores sociales, un proceso de cambio. El objetivo, la introducción de cambios planificados*. Uniendo todo el diseño, un discurso ideológico y un margen de modificación política de la realidad controlado.

La característica común es la variedad de actividades amparadas bajo el mismo concepto y su diferente justificación ideológica.

Con posterioridad, en la década del 60, se produce un movimiento de reconceptualización en el que los conceptos *freirianos* adquieren una relevancia especial (Ruz, Omar, 1979). “*El objetivo fundamental que se persigue es lograr cambios en los niveles de conciencia de los individuos a partir de procesos educativos y de análisis de la realidad, que le permitan darse cuenta de la relación causal de los fenómenos que lo rodean; y de este modo, generar acciones que vayan a la transformación de la realidad*”. (Follari, y otros, 1984).

Con estos conceptos surgieron iniciativas como las recogidas bajo la categoría general de *Promoción Socio-Cultural*: conjunto de *programas, actividades o acciones destinadas a ser trabajadas con la participación de la comunidad con el fin de producir transformaciones en los niveles de vida* de estas, incorporando no sólo las variables del desarrollo material, sino aquellas que permiten expresiones sociales y culturales. Se entiende que, por un lado, *si la actividad de promoción cultural se desentiende de la actividad productiva queda con efectos intrascendentes y con dificultades de identificación popular*; si, por otro lado, se desatiende del desarrollo cultural, la inercia de la aculturación hará inoperantes los cambios económicos que pretendieran promoverse. (Kosik, K. 1976)

No es el momento de adentrarnos en las terminologías con las que se van dando cuenta de las diferentes perspectivas desde las que se pueden considerar las intervenciones educativas sobre los adultos, ni las diferentes categorías de las mismas. Nosotros vamos directamente a referirnos a una cuestión que en el caso de España consideramos de importancia. La *Educación Básica de Adultos de zonas rurales*.

EDUCACION BASICA DE ADULTOS

Entre los muchos planes de educación que pueden diseñarse para los adultos uno de ellos es el de Educación Básica. Para entender lo que queremos decir hemos de afirmar una serie de hechos reales:

Existencia de un *sector de población, superior a la edad de 15 años*, próximamente en España deberíamos decir, quizás 16 (edad en la que finaliza el periodo de escolaridad obligatoria), en el que presumiblemente —ya sea por la carencia de la titulación correspondiente, o porque la titulación la obtuvieron en épocas de insuficiente desarrollo del sistema educativo, ... — *se supone la carencia de una cultura básica.*

— Convencimiento de que *tal situación no puede remediarse por los sistemas de escolarización convencionales* y la simple y escueta educación compensatoria.

— Existencia de *demanda real*, por motivos y circunstancias sociales o administrativas de la utilización correspondiente a esa Educación General Básica que el propio Sistema educativo diseña para el conjunto de la población escolarizable; *por entender que la mano de obra sin cultura básica responde mal a las readaptaciones posibles de la producción* y porque estará limitada para la participación del cambio en las relaciones de producción.

— Que en cualquier caso, debe ser tenido en cuenta cuanto hemos dicho respecto a la promoción y desarrollo cultural de las poblaciones adultas y la *conexión de cualquier intervención educativa con la actividad productiva y la tipología ocupacional del sociotopo correspondiente.*

— Constancia de que el *desarrollo de los adultos ha tenido lugar al filo de la propia experiencia*, la cual ha permitido *acumular significativamente muchos conocimientos inmediatamente útiles* y que permiten al adulto la real integración y adaptación a su propio medio. Capital humano que *debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar este tipo de planes educativos.*

De hecho, en el curso 1984-85, se solicitó en 52 Aulas de Cultura, las que entonces funcionaban en el Programa de Educación de Adultos de la Diputación de Salamanca, la manifestación de intereses sentidos por los adultos de otros tantos pueblos afectos al proyecto de Aulas. De entre el paquete de 9 categorías de “cursos” requeridos en más de 3 Aulas, los cuales tota-

lizan 98 cursos, en el 37,75% de los mismos es la *Educación Básica la directamente aludida* (obtención del título de Graduado Escolar, o Cultura General). Con respecto al número de Aulas, son más del 70% aquellas en las que solicitan esta actividad. Con la solicitud del adulto cabalga la aceptación por parte de él de unos roles sociales que requieren o se supone que lo hacen, un nivel cultural determinado. El privilegio social concedido a determinadas formas de cultura, también cuenta en la decisión. De tal manera, que queda implicada la aceptación del propio yo y la condición de prototipo de adulto que se ofrece a los miembros de la propia familia y el sentimiento interno de utilidad social.

Tales razones, junto a otras de carácter económico y de participación en la dinámica social, aun cuando se encuentren ideológicamente contaminadas, son las que llevaron, con las normativas legales de los años 70, a plantear en España, y en general en todos los países —con sus propios contextos, el concepto de Educación General Básica, como tramo cultural, permitido por la estructura económica, exigible a la totalidad de la población.

De ahí que *se considere actividad compensatoria* que pretende subsanar esta laguna en los adultos que no la posean.

El concepto de Educación General Básica tiene, pues, que considerarse en doble perspectiva. La primera es la de que ha de formularse en unos parámetros que realmente reúnan el conjunto de objetos básicos de conocimiento y de los campos de conocimiento que ellos mismos representan. En segundo lugar, el aspecto de los contenidos semánticos y la amplitud de los mismos en los que ejercen la actividad cognitiva dentro de los límites que permite la edad y, sobre todo, la experiencia anterior acumulada por el sujeto. En una palabra, el estado de la estructura cognitiva del sujeto destinatario. De otra manera, en ningún caso, ese conocimiento sería incorporado significativamente, sino tan sólo por mera repetición. El valor de esos conocimientos es de uso o de aplicación para el cumplimiento de la gama de roles sociales en los que presumiblemente puede encontrarse implicada una población.

Por lo tanto, el *concepto de Educación Básica* no se construye intrínsecamente por referencia a una edad cronológica, sino con *respecto a objetos culturales y al proceso de desarrollo cultural y económico de una población*. Si la Educación General Básica de un país está construida convenientemente, respecto a los asuntos de la cultura, posee en su interior elementos que, independientemente de las estructuras psicológicas de los destinatarios son siempre considerables como básicos, independientemente también de la edad de los sujetos. Es, por ejemplo, fundamental que los ciudadanos dominen la expresión oral y la escrita; la edad en la que pueda intervenir para el cumplimiento de tal meta no interviene como variable relevante para la definición de la misma, lo será en punto y hora en el que se pretenda intervenir y se hayan seleccionado los sujetos de la intervención.

El riesgo de escolarización e infantilización de la Educación Básica de los adultos, no es consecuencia de la formulación de los objetivos de la Educación Básica sino de la implementación y diseño didáctico, cuando se aplica a sujetos de sociotopos diferentes. Es la homogeneización de la "industria" o del mercado de la Educación Básica la que presenta las disfuncionalidades, cuando se aplica a poblaciones diferentes. No es el objetivo o meta el que padece la disfuncionalidad, sino su interpretación funcional y su tratamiento pedagógico.

Por ejemplo, un plan de Economía de montaña, requiere para su comprensión cultural y su significación histórica y social, aparte de su diseño interno, el nivel de cultura básico de la población, exigible razonablemente en función de las posibilidades reales del Sistema Social en su conjunto. Más en un país que en otro. Ese Plan ofrecería tres tipos de requerimientos: Cultura Básica, Actuaciones particulares de infraestructura y servicios, Reciclamientos profesionales específicos.

Quizá, no obstante, dadas las diferencias que los "contenidos" de tal Educación Básica exige y la amplitud diferente de los mismos, según los casos de adultos y niños (por no tomar más que un grueso paquete de diferencias), debieran diferenciarse las titulaciones finales: Graduado Escolar para los niños, Diploma de Educación Básica para los adultos. Aunque los efectos administrativos no fueran diferentes.

Plantear el diseño de la Educación Básica de Adultos partiendo de los objetivos referenciales de la Educación General Básica del Sistema Educativo General, tiene la ventaja de equilibrar todas las áreas de conocimiento ofertadas. Y tras el análisis, que proponemos a continuación, desconectar los contenidos propiamente básicos de aquellos que solamente son circunstancialmente básicos, en función de la experiencia acumulada característica de las edades infantiles. Así el objetivo del área de Experiencia Social, conocimiento de las Instituciones Sociales del Municipio, ha de tener un contenido básico diferente para los niños que para los adultos; sin que por ello tengamos que modificar la meta. En rigor, ello obedece a que los criterios generales de la formulación de una Educación General Básica, los entendemos como cultura general básica exigible a la totalidad de la población, de otra manera o no sería general o no sería básica. El hecho material de que esa educación tenga lugar predominantemente en las escuelas de niños, la condiciona, la academiza la malinterpreta en definitiva. Pero no por el hecho de sus formulaciones internas limitadas, sino porque al institucionalizarse, la escuela corre el riesgo de transformarse de mero mediador socio-cultural, en institución monopolizadora. Para los objetivos completos y plenos de la Educación General Básica, la escuela es una institución que carece instrumentalmente de competencia plena. De ahí que, junto a un papel de agente, debe cumplir otro de mediador, puente, agente dinamizador de la totalidad de las relaciones entre

el individuo y la comunidad. La crisis más radical de la escuela aparece cuando se transforma en monopolio, se derrumba bajo el peso de sus propias pretensiones. Y se desmoraliza ante la contemplación de su ineficacia real.

De aquí que la educación y la formación básica que demanda el adulto debe contemplar las "áreas tradicionales" —no son propiamente áreas tradicionales, sino formas básicas de distribuir áreas de conocimiento— y las nuevas formaciones que satisfagan sus necesidades (formación para el consumo, para el trabajo, para la salud...), no es otra cosa que afirmar que la Educación Básica de adultos debe implementar los objetivos en función de la experiencia acumulada por el adulto y en función de lo que es capaz de conocer dentro de esas áreas, hasta alcanzar dentro del sistema de roles y funciones adultas los requerimientos de la Educación Básica.

El Ministro Maravall, en su libro "La Reforma de la Enseñanza", al referirse al nivel de Educación General Básica afirma: "no debe ser considerado como un nivel propedéutico para niveles superiores, sino como un nivel educativo dotado de sentido en sí mismo, capaz de proporcionar a todos los ciudadanos una educación integral adaptable al entorno cultural y social del alumno". No se olvide que si bien en el nivel de Educación General Básica, entra el alumno criterial y cronológicamente niño, cuando sale, según el mismo criterio, es adulto.

La variante fundamental —más de diseño que de concepto— entre la Educación Básica, como la entendemos para un Programa de Educación General Básica del Sistema general de Enseñanza, estriba en que, en el segundo caso, se internalizan simultáneamente destrezas instrumentales, lectura, escritura, cálculo, junto a los contenidos semánticos en los que tales instrumentos operan y se hacen significativos. En el caso de la Educación Básica de adultos se podría distinguir, sin separar, el proceso de alfabetización (en muchos casos superado) y el proceso de cultura básica. Recuérdese que las demandas reales de cultura básica son advertidas en los pueblos, tanto por aquellos que aspiran a la obtención de un diploma como por aquellos otros generalmente mujeres rurales que lo solicitan por puro deseo de formación personal.

CONSTRUCCION DEL DISEÑO DE CULTURA BASICA

Partimos del nivel llamado de *analfabetismo funcional*, o del sujeto que posee las destrezas instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo. Por otro lado es nivel general de personas que en las áreas rurales solicitan la obtención del título de graduado escolar. El analfabeto no concreta de este modo su solicitud.

Resumimos, a continuación, los *objetivos y metas* a plantear en el cam-

po de las *matemáticas* y de la *lengua*, a un curriculum básico, en contexto español.

Lengua

Comprensión y expresión oral:

Captar la idea de un discurso oral sencillo.

Expresar la idea central de una exposición sencilla.

Utilizar un vocabulario básico en la exposición.

Expresar sus propias vivencias, sentimientos y hechos del mundo que le rodea de manera inteligible.

Comprensión y expresión escrita:

Leer mecánica y comprensivamente un texto sencillo.

Comprender un texto escrito (sencillo) periodístico o literario.

Expresar por escrito de forma sencilla sus propias vivencias, sentimientos y hechos del mundo que le rodea.

Resumir la idea central de un texto leído.

Resumir de forma clara una exposición oral.

Dominar una ortografía natural.

Matemáticas

Sistemas de numeración:

Conocer los números naturales: cardinales y ordinales.

Leer y escribir los números naturales del uno al mil.

Ordenar los números naturales del uno al mil, teniendo en cuenta las relaciones “mayor” y “menor”.

Operaciones de cálculo: suma resta, multiplicación y división:

Realizar sumas en las que los sumandos tengan un mínimo de tres cifras.

Realizar sustracciones en las que el minuendo y el sustraendo tengan un mínimo de tres cifras.

Por lo mismo, en el umbral de entrada queda eliminado el primer ciclo de la Educación General Básica española, por quedar en su conjunto, y por lo que corresponde a los objetivos mínimos (niveles básicos de referencia), por debajo de dicho umbral.

Se ha procedido a la *ordenación de todos los objetivos mínimos en cuanto a su contenido y desarrollo, amplitud y dificultad*, tanto del segundo ciclo, como del tercer ciclo. Es decir de todos los restantes niveles de la Educación General Básica.

Ello hizo advertir que *los objetivos específicos se conectaban simultáneamente a varios objetivos terminales de la Educación General Básica*. Que existían objetivos terminales sin su correspondiente serie de objetivos específicos; que se daban objetivos específicos sin correspondencia en objetivos terminales; que existen objetivos terminales con redundancia excesiva de objetivos específicos.

La primera consecuencia que obtuvimos es la conveniencia de un análisis de este tipo para cualquier planteamiento de Educación Básica, porque produce el beneficio de reducir y simplificar, depurándolo, el diseño.

Posteriormente se categorizaron los objetivos, siguiendo criterios ya anteriormente planteados por Serafín Sánchez, en objetivos condicionantes y objetivos relacionados. Los primeros conducen progresivamente a la consecución del objetivo terminal; es decir, son objetivos necesarios para la finalidad didáctica perseguida... Los segundos, o están incluidos en otros, o representan una actividad aislada que complementa la función perseguida por otro objetivo.

Veamos un ejemplo:

Objetivo terminal (matemáticas): “Aplicar correctamente las operaciones con números naturales, suma, resta, multiplicación y división, adquiridas de manera razonada a la resolución de situaciones referidas a la vida real”.

Objetivos condicionantes:

(3 nivel) —“Comprobar experimentalmente las propiedades conmutativa y asociativa de la adición y la multiplicación.”

(4 nivel) —“Reconocer y aplicar propiedades de adición y multiplicación (conmutativa asociativa y distributiva)

(5 nivel) —“Desarrollar la agilidad mental en el cálculo de operaciones.

Objetivos relacionados:

(3 nivel) —“Perfeccionar los automatismos de las operaciones de adición y sustracción con números inferiores al millón”.

(4 nivel) —“Resolver divisiones exactas y enteras. Reconocer y comprobar que en las exactas el dividendo es igual al divisor por el cociente, y en las enteras el dividendo es igual al divisor por el cociente más el resto.

Ejemplo de las tablas que se obtienen mediante el procedimiento. El ejemplo es parcial, como puede advertirse, corresponde solamente a un área, y a una parte muy reducida del área. El proyecto completo será editado en un libro próximamente. (Cfr. Citados en pag. 18)

Véase cuantitativamente el resultado final del análisis completo. Y el juicio que merece el diseño general de la Educación General Básica.

GRAFICO I

	Relacionados	Condicionant.	Totales	% C.
MATEMATICAS	117	279	424	65,8%
LENGUA	42	142	286	49,6%
C. NATURALES	37	194	240	80,8%
C. SOCIALES	46	193	254	75,9%

Realizado un análisis global de los objetivos seleccionados se ha encontrado.

- Que no todos los objetivos específicos considerados como condicionantes pertenecen al último ciclo de Educación General Básica, sino que existen algunos del segundo ciclo incluidos en ellos.
- Que la cantidad de objetivos específicos es excesiva.
- Que los objetivos condicionantes tienen asimilados a la mayoría de los contenidos de los objetivos específicos.
- Que existen objetivos específicos que están diseñados para niveles superiores (aunque aquí se incluyen entre los objetivos condicionantes, en algunos casos).
- Que la mayoría de los objetivos específicos atienden más que a desarrollar capacidades, destrezas, actitudes... a transmitir conocimientos.
- Que las técnicas de trabajo están expresadas en un apartado individual y se incluían en función de los procesos cognitivos para desarrollar el conocimiento.
- Que los objetivos específicos están excesivamente fragmentados, por estar en función de un aprendizaje infantil.
- Que algunos objetivos relacionados de ciclo inferior incluyen a otros de ciclo superior.

Teniendo en cuenta la función con la que hemos realizado esa selección y análisis, es decir, el extraer de este nivel de Educación Básica los contenidos mínimos exigibles para la población adulta, hemos de considerar lo siguiente: que aunque la mayoría de los objetivos condicionantes son válidos en su aspecto sintáctico, es decir, en cuanto a sus operaciones cognitivas y contenidos, no ocurre lo mismo en cuanto a su aspecto semántico, ya que es necesaria una contextualización de los mismos teniendo en cuenta el sujeto, el medio y las directrices de Educación de Adultos...

Es decir, es necesario “saber describir el cuerpo humano” tanto a nivel infantil como adulto o para un niño.

Existen por otra parte una serie de aspectos no completados en los mismos y que son considerados como fundamentales y urgentes en el mundo adulto, como son determinados conocimientos que su medio continuamente les está presentando y necesita una contestación. Es decir, son necesidades imperiosas que el medio impone y en las que el adulto se ve involucrado sin tener una respuesta inmediata.

Al mismo tiempo hay que tener en cuenta el sujeto a quien va dirigida, un adulto con distintas connotaciones psicológicas y sociales que vertebran una serie de pautas a seguir totalmente distintas a las contempladas en un nivel infantil. Además de un conjunto de directrices internacionales que intentan, a nivel mundial, apoyar este sector de la educación por considerar que ha sido olvidado y urge movilizarlo acorde a las nuevas circunstancias sociales.

Surge pues la necesidad de realizar un nuevo proyecto para Educación Básica de Adultos que tenga en cuenta:

- Los objetivos condicionantes de Educación General Básica.
- El sujeto a quien va dirigido
- El medio en que están insertos los sujetos.
- Las directrices de la U.N.E.S.C.O.

GRAFICO II
SECUENCIA LOGICA DE OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LENGUA
Y LITERATURA EN FUNCION DEL TERMINAL

Ciclo	N.º	Objetivo Terminal de Area	Objetivos condicionantes
III	1	Participar en diferentes formas de comunicación oral (conversación, debate, exposición y coloquio) de acuerdo con las técnicas propias de cada una y teniendo en cuenta las siguientes normas: * escuchar sin interrumpir; * mostrarse respetuoso con las opiniones ajenas; * exponer las ideas con claridad y precisión; * intervenir sin agresividad;	1.4/4º; 1.5/4º; 1.1/5º; 1.5/5º; 1.1.6/III; 1.1.12/III; 1.1.15/III; 1.1.16/III; 1.1.18/III; 1.1.20/III; 1.1.23/III; 2.1.1/III; 3.1.1./III; 3.1.2/III; 3.1.3/III; 3.1.4/III; 3.1.5/III.
			Objetivos relacionados
III	2	Proporcionar información sobre cualquier comunicación oral en la que se ha participado: * respondiendo a cuestiones concretas; * expresando su opinión; * haciendo un resumen oral o escrito.	1.1/3º C 1.1.4º C 1.1/5º 1.2/3º C 1.4/5º C 1.5/5º 1.4/3º C 1.5/4º 1.6/3º C 1.1.6/III 1.1.7/III C 1.1.6/III 1.1.9/III C 1.1.18/III 1.2/5º C 1.1.17/III 5.1/3º C 5.1/4º C 5.1/5º C 2.1.1/III 1.1.17/III C 2.1.1/III

GRAFICO III

Ciclo	N.º	Objetivo Terminal Area	Objetivos Condicionales
III	3	<p>Comprender el vocabulario usual necesario para comunicarse en cualquier situación:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Vida cotidiana (familia, escuela, localidad, naturaleza . . .); * Vida social (profesiones, ocios, instituciones . . .); * Vida cultural (arte, ciencia . . .); * Vida afectiva (sentimientos, creencias . . .); * Vida sensitiva (percepciones, sensaciones, inclinaciones . . .). 	<p>1.3/5º; 3.2./5º; 3.6/5º; 1.3.7/III; 1.3.8/III; 1.3/10/III; 1.3./11/III; 1.3/12/III; 1.3/14/III; 1.3/16/III.</p>
			<p style="text-align: center;">Objetivos Relacionados</p> <p>1.3/III C 1.3/4º 1.2/4º C 1.3/4º C 1.3/5º 3.3/3º C 3.3/4º C 3.2/5º 1.3.9/III C 3.2/5º 3.7/III C 3.9/III C 3.6/5º 3.1/3º C 3.1/4º C 3.1/5 C 1.3.7/III 2.2/3º C 1.3.8/III 3.2/3º C 1.3.8/III 3.2/4º C 1.3.8/III 1.1.1/III C 1.3.8/III 3.6/3º C 3.8/3º C 3.8/5º C 1.3.12/III 3.9/5º C 1.3.12/III 1.3.13/III C 1.3.12/III 3.3/5º C 1.3.14/III 1.3.15/III C 1.3.14/III</p>
III	4	<p>Utilizar un vocabulario preciso y expresivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eligiendo los vocablos apropiados en cada contexto; * Utilizando los sinónimos que precisen más el significado de las palabras polisémicas; * Usando los giros y modismos más frecuentes; * Evitando el abuso de "palabras comodín" (bicho, cosa, trasto, chisme, trapo, cacharro) y muletillas (vale, tío, después, bueno, pues, entonces); * Evitando el uso de expresiones vulgares y extranje-rismos innecesarios. 	<p>1.3/III C 1.3/4º 1.2/4º C 1.3/4º C 1.3/5º 3.3/3º C 3.3/4º C 3.2/5º 1.3.9/III C 3.2/5º 3.7/III C 3.9/III C 3.6/5º 3.1/3º C 3.1/4º C 3.1/5 C 1.3.7/III 2.2/3º C 1.3.8/III 3.2/3º C 1.3.8/III 3.2/4º C 1.3.8/III 1.1.1/III C 1.3.8/III 3.6/3º C 3.8/3º C 3.8/5º C 1.3.12/III 3.9/5º C 1.3.12/III 1.3.13/III C 1.3.12/III 3.3/5º C 1.3.14/III 1.3.15/III C 1.3.14/III</p>

PRESENTACION DEL DISEÑO (Únicamente para el área de lengua)

Teniendo en cuenta las directrices de la U.N.E.S.C.O. en materia de “Educación de Adultos”, los aspectos psicológicos del adulto y las características del medio rural, las finalidades propuestas para Educación Básica de Adultos deben incidir en:

- El campo de la información y preparación básica para acceder a una mejor cualificación en su trabajo, utilizan racionalmente los avances tecnológicos y los recursos biológicos; comprender y extender sus propios conocimientos heredados.
- El enriquecimiento de la propia experiencia.
- La reafirmación de su identidad y la concienciación de sus necesidades socioculturales.
- La matización de actitudes rígidas e individualistas hacia una mayor cooperación y solidaridad.
- La comprensión de la sociedad en todos los órdenes (social, cultural, económico y político) para posibilitar su integración y deseables transformaciones a tenor de sus necesidades.
- Finalmente, la necesidad de posteriores aprendizajes para seguir desarrollándose personalmente a la par que la sociedad en la que está inserto.

A continuación se exponen las Finalidades Generales de Educación Básica de Adultos:

1. Adquirió los rudimentos de la expresión y la comunicación así como una serie de conocimientos de tipo social, literario y científico para posibilitar la asimilación, interpretación y estructuración de los diversos elementos de su experiencia.

2. Desarrollar formas de conducta responsables y críticas que permitan al adulto ser consciente tanto de sus problemas como de los de la comunidad donde viven.

3. Desarrollar actitudes de cooperación y solidaridad flexibles y de integración en el medio en el que está inserto.

4. Polibilitan al adulto la comprensión de la sociedad en que vive, mediante el análisis de los sistemas políticos, sociales y económicos que existen en ella para poder contribuir al posible mejoramiento de la misma.

5. Participar de forma activa en todos los órdenes de la vida social, cultural, económica y política, mediante el conocimiento de sus derechos y obligaciones como miembro de la sociedad.

6. Participar en un ámbito de curiosidad cultural que estimule el tomar conciencia de una educación continuada a lo largo de la vida: necesaria para perfeccionarse y adaptarse a una sociedad en continua evolución.

FINALIDADES DE LAS DISTINTAS ÁREAS

Las Finalidades de área se han inferido de:

- La globalización de los objetivos condicionantes extraídos del nivel de Educación General Básica.
- Las Finalidades Generales de Educación Básica de Adultos antes mencionados.

En los gráficos posteriormente expuestos se reflejan los objetivos terminales portadores de los objetivos condicionantes anteriormente reseñados, así como las Finalidades Generales de Educación Básica de Adultos; determinado todos ellos las Finalidades de área correspondiente.

FINALIDADES DEL AREA DE LENGUA

1. Comprender y utilizar el lenguaje como instrumento base para poder inventar y reinventar nuevas estructuras de pensamiento lingüísticos, partiendo de la experiencia y el entorno.

2. Dominar la técnica lectora de forma comprensiva con el fin de poder disfrutar, conocer, ampliar la propia experiencia.

3. Adquirir el hábito de la lectura de la propia lengua y reconocer la existencia de otras lenguas nacionales para comprender y valorar la riqueza idiomática y cultural del Estado.

4. Expresarse por escrito de forma correcta, creativa y personal.

5. Analizar críticamente las distintas formas de lenguaje utilizados por los medios de comunicación.

6. Analizar y comentar textos, relacionando los elementos morfológicos, sintácticos, semánticos, literarios e histórico-sociales, con el fin de comprender la pluralidad de pensamientos, sociedades y culturas.

GRAFICO IV

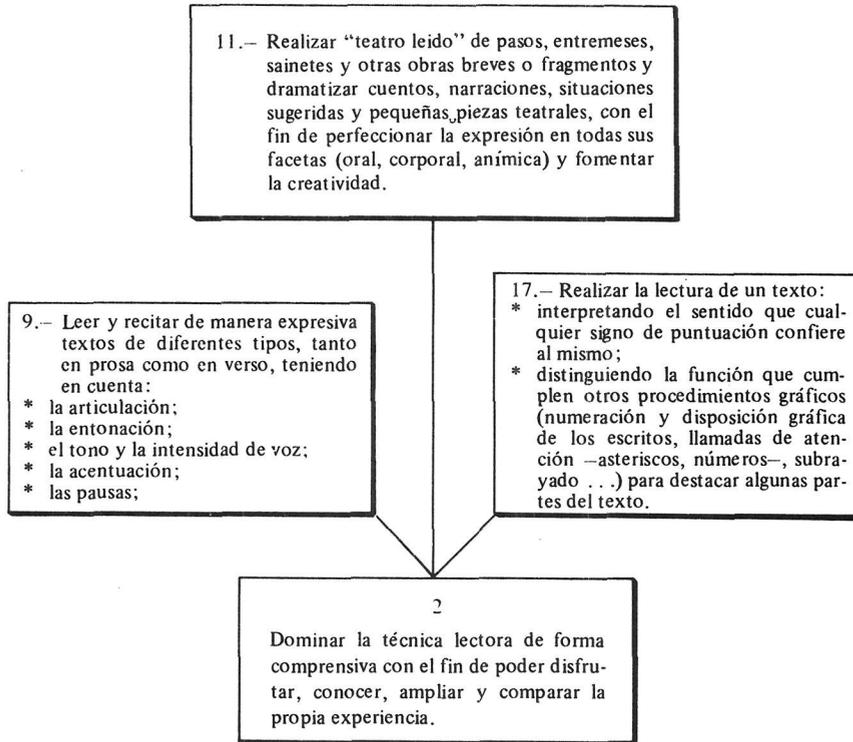
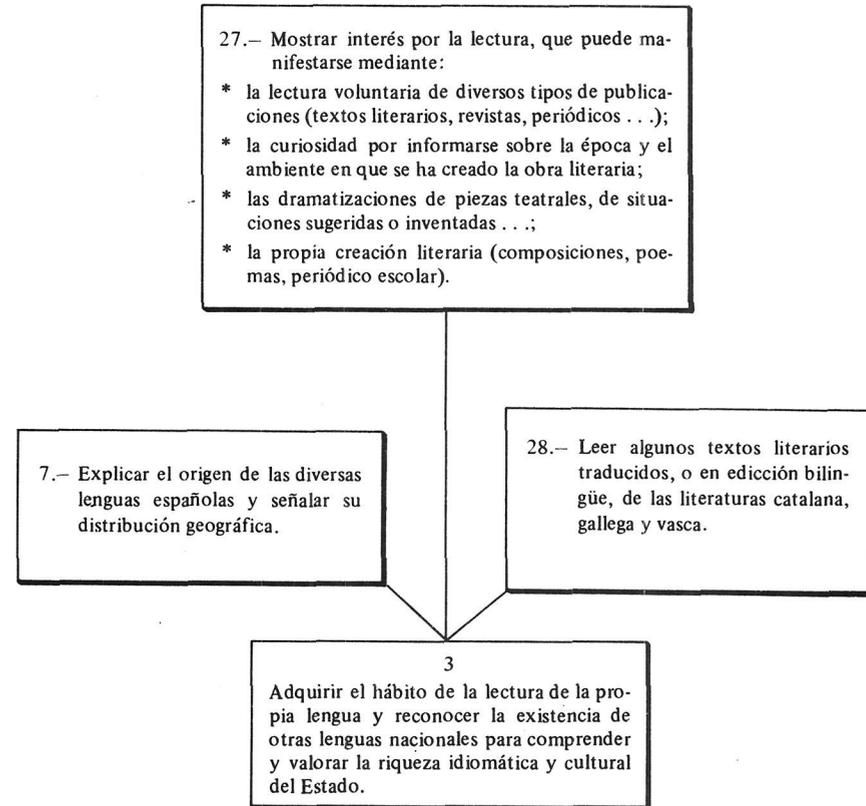


GRAFICO V



ORGANIZADORES TEMÁTICOS

Definición y función

Atendiendo a la necesidad de vincular todo aprendizaje a la realidad en que vive el adulto y teniendo en cuenta que ésta no se presenta fragmentada en áreas, sino como un todo global en el que se interrelacionan todos los aspectos científicos, históricos, lingüísticos, sociales... etc. Los contenidos seleccionados para Educación Básica de Adultos han de presentarse relacionados entre sí bajo el principio de interdisciplinariedad y referidos o contextualizados en una situación real. Esto conlleva el plantear la estrategia educativa a través del estudio de problemas concretos o aspectos específicos de la realidad del entorno.

Es por ello que los conocimientos, anteriormente expuestos, los canalizamos a través de una unidad funcional que llamamos ORGANIZADOR TEMÁTICO definido como un tema significativo que sirve de coordinador de un conjunto de conocimientos considerados necesarios para una educación integral. Esta unidad funcional sirve de hilo coordinador, conductor, vivificador y estimulador de los conocimientos que son sus tratos impulsores de nuevos y posteriores desarrollos potenciales.

Según la definición, éste cumple dos funciones, una sincrónica y otra diacrónica.

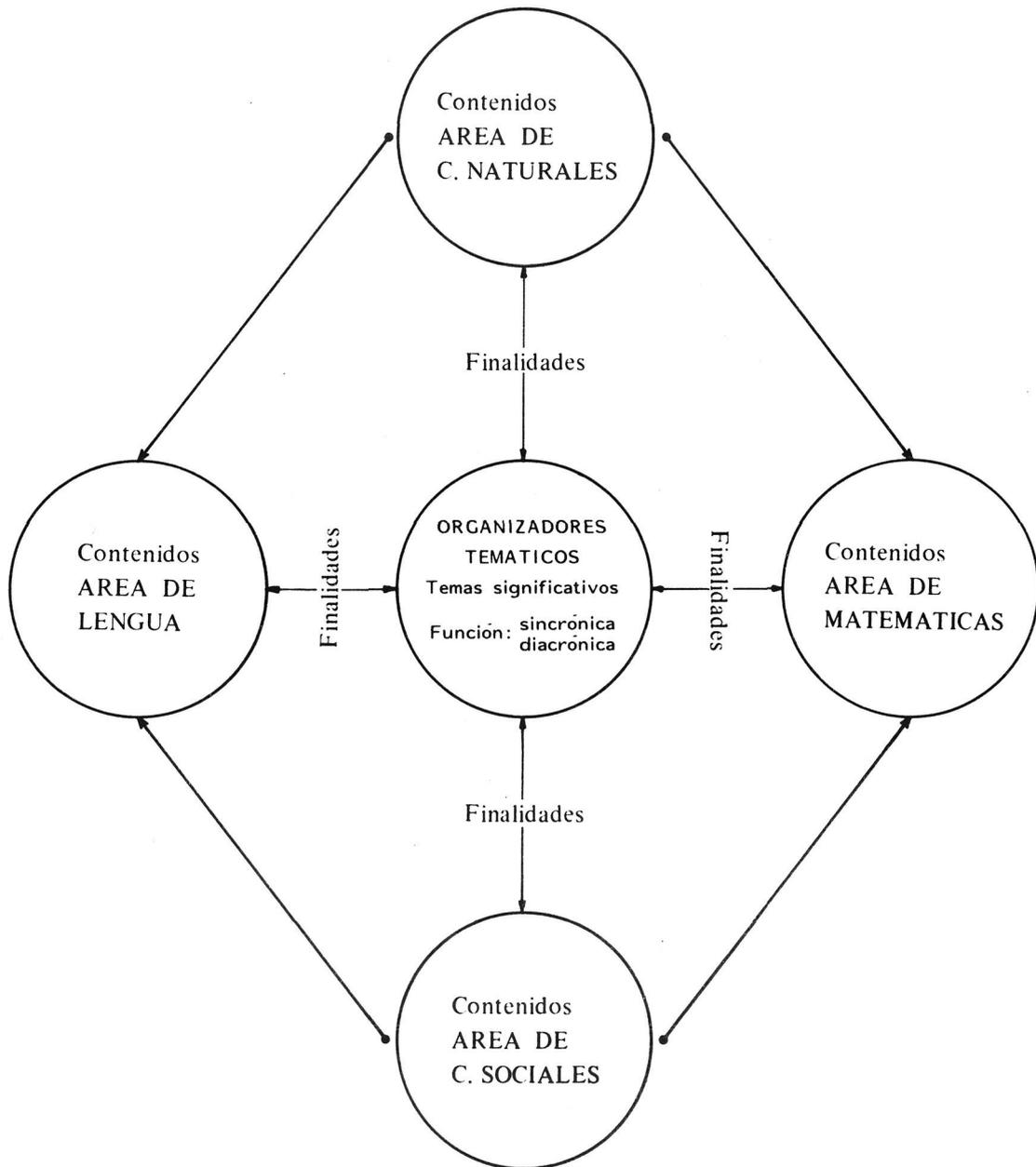
La primera en cuanto sirve de medio coordinador para estructurar la línea interna que interrelaciona los contenidos de cada una de las áreas a través de un proceso de retroalimentación como desarrollo global del Organizador Temático.

La segunda en cuanto sirve para realizar un desarrollo progresivo del proceso didáctico en cada una de las áreas, es decir, de su contenido particular.

Tanto una función como la otra se desarrollan de forma paralela, la primera responde al acto didáctico en el que se interrelacionan cada una de las áreas al mismo tiempo, sirviendo así de medio integrador e interdisciplinar; y la segunda responde al proceso didáctico en cada una de las áreas en particular, es decir, a la vez que en el Organizador confluyen los aspectos lingüísticos, matemáticos, naturales y sociales, cada uno de estos aspectos se desarrollan según una progresión didáctica que atiende a la estructura interna de las distintas áreas.

En el gráfico expuesto a continuación se puede observar dos estructuras que reflejan *el proceso global e integrador implícito*. Una interna que interrelaciona los contenidos de las distintas áreas con el Organizador Temático escogido, a través de las finalidades expuestas anteriormente. Y otra externa que está expresada a través de cuatro áreas que se relacionan entre sí mediante un proceso de retroalimentación entre las áreas de expresión (Matemáticas y Lengua) y las de Experiencia (C. Naturales y C. Sociales).

GRAFICO VI



PRINCIPIOS DE SELECCIÓN

Para la selección de los Organizadores temáticos ha de tenerse en cuenta fundamentalmente: las necesidades, intereses y problemática real de los distintos grupos. Por tanto aunque la función del Organizador se presenta necesaria en cuanto ofrece la posibilidad de contextualizar los contenidos seleccionados para este nivel, a través de situaciones vivenciales: la definición es relativa o aleatoria ya que depende de las necesidades o demandas reales de los distintos grupos o individuos.

Todo ello nos induce a establecer un conjunto de principios a tener en cuenta para la selección de los mismos.

- Que valoren y potencien la propia expresión de la cultura del medio, así como su proyección.
- Que respondan a necesidades reales planteadas por el medio o por los propios individuos.
- Que sirvan de centros motivadores y de acicate para proseguir a otros.
- Que sirvan de eje organizador a nivel interdisciplinar de la realidad integradora del medio.
- Que sirva de aliciente para fomentar el pequeño investigador que todos llevamos dentro.
- Que el tema sea suficientemente amplio para que pueda adaptarse y responder a las finalidades de las áreas establecidas, aunque respetando la flexibilidad en materia de contenidos, éstos deben estar su-peditados al Organizador Temático.
- Que respondan a un aprendizaje activo en el que el propio sujeto haga de investigador.

Por todo ello los Organizadores Temáticos que se exponen en este trabajo atienden a:

- Las necesidades expresadas a través de las demandas reales de las Aulas de Cultura, resaltadas en la primera parte del trabajo.

- Las necesidades biológicas, económicas, sociales y culturales que todo hombre que vive en una determinada sociedad tiene. Estas por ser comunes y básicas a todos, sirven de sustrato para cualquier tipo de aprendizaje.

Todas ellas posibilitan el estudio racional de las mismas y así poder objetivar la realidad en la que, por estar inmerso, no siempre se realizan los análisis necesarios para trascenderla.

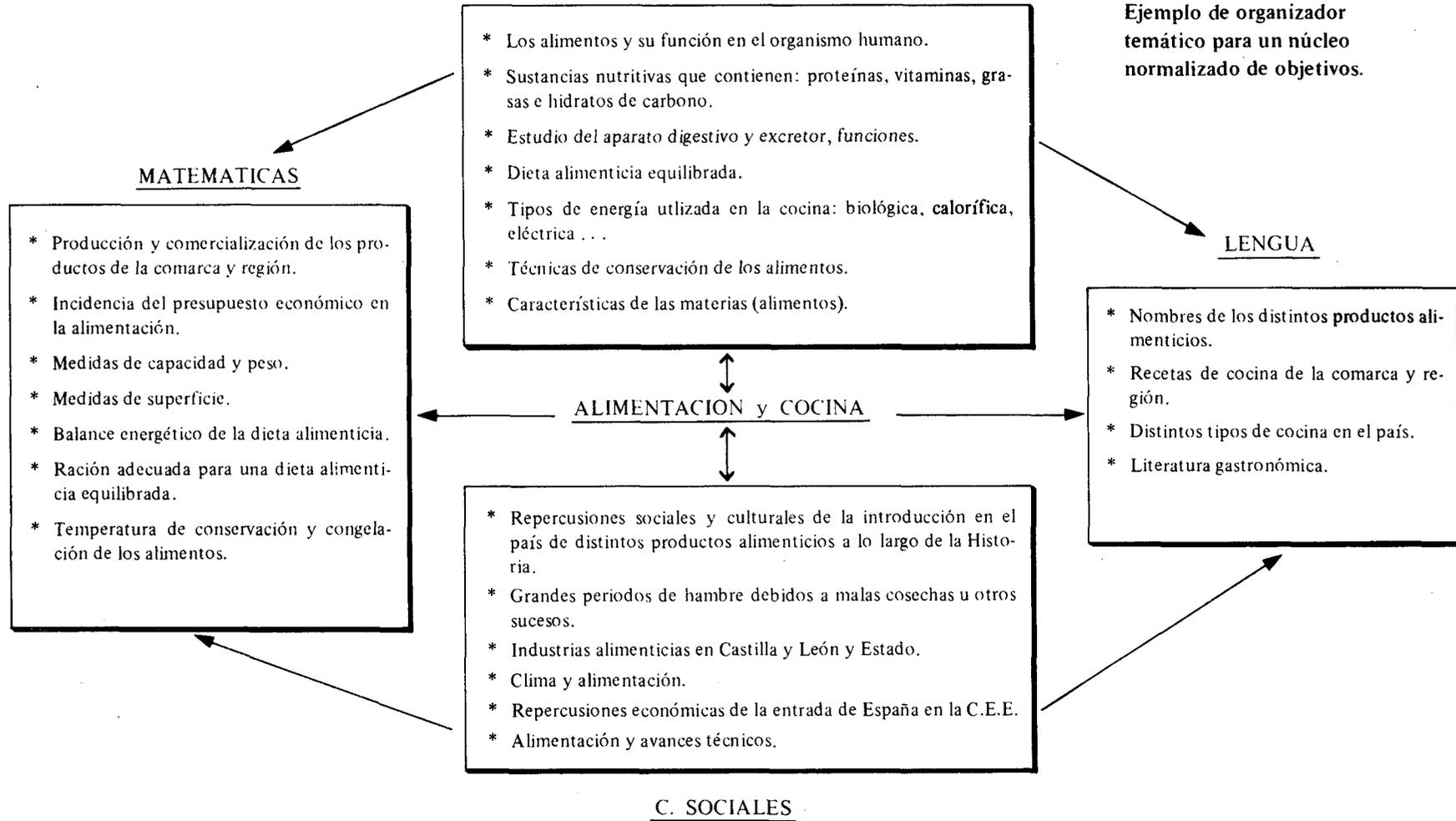
Por ello es necesario recoger el mayor número posible de temas que estén latentes en el medio para darles una estructura interna formal que sirva de soporte motivador y estimulador de cualquier proceso cognitivo.

A continuación exponemos los Organizadores seleccionados.

GRAFICO VII

C. NATURALES

Ejemplo de organizador temático para un núcleo normalizado de objetivos.



OBJECIONES AL DISEÑO

1. *La estructuración en 4 áreas puede ser una cortapisa para el planteamiento de un proceso dinámico, experimental y globalizador.*

Esta objeción olvida que el *diseño es de finalidades o de metas*; en todo diseño, para completar su estructura, deben plantearse el estudio de tareas consiguiente. Y aquí las fórmulas son infinitas. En la etapa correspondiente de la evaluación es donde, de nuevo, vuelve a aparecer la estructura, pero los procedimientos para evaluar la conducta terminal también puedan ser muy variados. En todas las etapas juega un papel decisivo la imaginación del Educador y en todo momento son aprovechables como es fácil de comprobar, las experiencias de los adultos en su medio ambiente incluso sería posible, es lo que sugerimos con lo que denominamos núcleos temáticos, organizar la totalidad de la Educación Básica en torno a uno o varios de los mismos. Dicho de otro modo. Un grupo humano, analfabeto funcional que deseara formación sanitaria, podría recibir la totalidad del proyecto de Educación Básica siguiendo este núcleo organizador. *El curriculum final es tan abierto como lo deseen los adultos o lo hagan posible las competencias de los educadores.*

Los objetivos operativos que se diseñan, parten del hecho de que los contenía el proyecto ministerial que nosotros estudiamos, pero el sistema se puede aplicar a cualquier situación.

La generalización es propia de la definición de los objetivos o finalidad de una Educación Básica, la particularización se establece en función de los contenidos con los que se pretenden alcanzar las metas.

Cumple, pues, el proyecto con las características que hoy se promueven en España para los planes de Educación Básica de adultos: Abierto, flexible, interdisciplinar, adaptable, participando. El hecho de que nuestra investigación haya recaído directamente sobre el pan de objetivos para la Educación Básica española, nos permite analizar sistemáticamente un Plan real de Educación Básica. El resultado, al comparar las series de objetivos educativos con las finalidades se han encontrado disfunciones y algunas junto a reiteraciones y redundancias. Pero, ha sido mayor el beneficio, dado que la cantidad de indicadores curriculares que contiene la Educación General Básica permite construir una red de procesos fácilmente adaptables a los diseños curriculares de adultos en cualquiera de sus modalidades.

Más aún, aun cuando los planes de intervención sobre los adultos pueden ser tan variados como sus intereses, el educador de adultos puede carecer de muchas cosas, pero nunca de un plan organizado de Educación Básica, que poder incorporar, con soltura, a cualquier intervención formativa sobre ellos. En ningún lugar del Estado se ha vertido mayor tiempo e iniciativa sobre un plan de Educación Básica que cuando este tiene como desti-

natario al niño. Nuestro criterio es que si un país está en condiciones de acometer *un plan de Educación Básica, tenga la longitud que tengan en función de sus posibilidades, ese Plan ha de contener los elementos básicos de formación exigibles a la totalidad de la población*. Lo que ocurre es que esos diseños, así lo hemos entendido nosotros, debieran ser considerados como fórmulas vacías, las cuales solamente encontrarán autenticidad y verdad cuando son interpretadas en contextos concretos. Un objetivo educativo de cualquier nivel, v.g. clasificación y reconocimiento de animales salvajes y domésticos, en contexto infantil, tiene unos requerimientos, en contextos industriales tiene otros. Lo único que expresa con cierta precisión es el nivel mínimo de referencia absoluto en todos y para todos los casos: clasificación y reconocimiento. La experiencia acumulada en los adultos permite ir más o menos al fondo de lo que cada término designa, haciendo el recorrido por el medio entorno más o menos amplio.

Las intervenciones en medio adulto pueden ser de muchas clases, así lo reconocen los organismos internacionales y la experiencia de los educadores: *animación cultural, formación profesional, iniciativas integradas de educación y desarrollo*. Pero todas han de orientarse hacia el fomento intencionado de un plan de Educación Básica.

2. Un currículum de estas características parece presentarse inicialmente como meramente instrumental y académico

Ello depende del contexto de actividad en el que se inserte. En el Programa de Educación de Adultos, para el que fue realizado el trabajo, está en la aspiración de aplicarse a la demanda de formación en Corte y confección. En este caso, la actividad profesional es la que se convierte en organizador temático del conjunto de finalidades de cultura básica a conseguir. De lo contrario la formación ocupacional se reduce a la adquisición de una mera destreza manual. Con lo que la necesidad manifestada no se transforma en respuesta a la necesidad objetiva de Educación Básica que se observa en la población.

Evidentemente, para poder realizar el diseño se requeriría colaboración interdisciplinar en los que lo reconstruyan. Es decir, debieran participar conocedores del Corte y la Confección para, con su auxilio, incorporar las finalidades de la Educación Básica, si es que la petición de una comunidad de adultos fuese esa. La experiencia nos dice que cuando la solicitud es de esa naturaleza “forzar” la demanda en un centro de adultos hacia otros derroteros, ni es fácil ni es fácilmente aceptada.

3. Las características que se exigen a los planes adultos actuales son varias: apertura que permita la posibilidad de exploración, comprobación e investigación indicatividad y opcionalidad flexibilidad en tanto que adaptación

e investigación a las capacidades necesidades y expectativas del adulto como sujeto de múltiples situaciones, *interdisciplinar* no son las disciplinas y áreas los principios organizadores en torno a los hoyo de girar la enseñanza, sino las situaciones y las necesidades del adulto, favoreciendo la transferencia de conocimientos *adaptable* a territorios concretos. respondiendo homóloga-mente a las características geográficas, sociales y culturales, *participativo* de manera que permita y anime al adulto a la intervención en su planificación y organización.

Esta "filosofía es aceptable y compartida por muchos grupos de animadores. El problema pedagógico empieza cuando, por la apertura de la oferta, el adulto reclama, v.g. educación agrícola-ganadera; cuando, por la flexibilidad, el interés se dirige particularmente al ganado ovino; cuando por la interdisciplinariedad, se espera mejorar en el conocimiento y en las destrezas productivas de la empresa agrícola; cuando por la adaptabilidad, se debe particularizar en la economía de montaña; y cuando por la participación, son ellos los que formulan esas preguntas. A partir de ese momento el educador de adultos se encuentra: con que la respuesta no puede sino ser interdisciplinar, que el verdaderamente "analfabeto funcional" o el "analfabeto disfuncional" es él. Si el equipo interdisciplinar de monitores es accesible, o al menos los libros y materiales necesarios están a la mano, cuando la información requerida fluye, hay un aspecto que se puede olvidar: los objetivos de la Educación Básica de Adultos no quedan satisfechos con la respuesta a los intereses productivos. De ahí que, al menos el educador de adultos, deba tener entre sus pertrechos la clara estructura de un mapa de opciones que, por caminos diferentes, con opciones distintas, con estrategias sugeridas por los propios adultos, han de ser cubiertas. Los elementos básicos de la educación de adultos pueden ser lo menos advertidos socialmente, no obstate su condición de imperativos culturales.

Nuestra iniciativa aportar un documento para la Formación Básica. Las intervenciones sobre alfabetización, formación básica, formación ocupacional y animación sociocultural, no pueden abarcarse con una sola serie de intervenciones. Pretender lo contrario tendría el mismo sentido que intentar conseguir la formación integral de los alumnos de Educación General Básica con las solas intervenciones académicas. O bien, creer que la formación integral de los adultos de zonas rurales, únicamente puede conseguirse con intervenciones de animación sociocultural o reclinamientos profesionales. Los criterios y principios que orientan la Formación Básica, en las zonas rurales, han de penetrar el resto de las actuaciones, de la misma manera que las intenciones de la alfabetización debieran penetrar las iniciativas de cualquier orden entre poblaciones analfabetas. Lo contrario indica que aunque se entienden bien los principios generales de la educación de adultos, descuidamos el verdadero sentido de lo que debe entenderse por equipamiento instrumental de los adultos.

4. *La organización de la educación de los adultos* ha pasado de una concepción meramente curricular lineal a una *organización clínica y modular los fines de todas las intervenciones han de estar interrelacionados*, el sector básico es el armazón de, curriculum integrado. Pero el proyecto que presentamos no parece respetar el ritmo individual, ni la opcionalidad, ni la intervención personal en la elaboración del programa.

Hemos de tener en cuenta que, cuando hablamos de zonas rurales en la región de Castilla-León y particularmente en la región salmantina, estamos hablando de zonas ultradiseminadas con poblaciones inferiores a los 500 habitantes en multitud de ocasiones. La individualización de los procesos y la participación en los programas es una aspiración pedagógica generalizada. A ello se presta un diseño de objetivos y finalidades que traza el mapa para el educador de adultos, cualquiera sea la posición de origen en la que deseen los miembros del Aula situarse. Los módulos opcionales en un núcleo de población así, lo determinan los intereses particulares de los adultos: mecánica del tractor, corte y confección, apicultura, máquina de escribir... El instrumento que hemos preparado posibilita y ayuda a que el educador, o los monitores —actúen sobre lo que actúen, y conociendo la realidad de los adultos— aporten, junto a la intervención selectiva o modular que responde a los intereses adultos, los complementos de educación básica que se estimen necesarios, y ello de manera organizada, sabiendo donde comenzar y en que metas detenerse.

5. *El proyecto de Educación Básica de Adultos, desarrollar actitudes de cooperación y solidaridad flexibles y de integración en el medio* en el que está inserto, *participar de forma activa en todos los órdenes de la vida*, no contempla abiertamente la *relación educación-formación-desarrollo comunitario*. Puede verse atrapado por lo educativo (escolar y académico) en perjuicio de la formación personal y social, por el mero hecho de que la Educación Básica de Adultos conduce a una titulación y ésta debe ser homologada por la Administración educativa.

Nuestra concepción del diseño es la de *proporcionar la estructura*, que oriente la intencionalidad de educación básicas en todas las iniciativas que en concreto en la región se lleven a cabo, como consecuencia de los estudios y planes de desarrollo integral ya elaborados. En segundo lugar que, dado que existe intencionalidad real de fomento de la Educación Básica, ésta se lleve a cabo, en el interior de cualquier tipo de iniciativas; pero, puesto que cada una de ellas puede aportar modularmente algo al proyecto básico, que esa aportación pueda ser calibrada y conocida (se sabe lo que se aportó porque previamente se diseñó). En ningún momento el proyecto pretende adecuar sus contenidos a los que realmente estipulan para la misma finalidad las iniciativas de la Administración para la consecución del título de

Graduado Escolar. Porque hemos comprobado la enorme cantidad de alumnos que fracasan al emplear tales procedimientos. Como también hemos advertido la enorme dificultad que tiene la Administración para considerar homologables por el momento o equivalentes los procesos de Formación Básica que se plantean, respetando las finalidades y las submetas de un currículo básico (como es el caso de nuestro diseño); pero cubriendo el mismo como con contenidos que reconocen la experiencia acumulada de los adultos y los intereses cognitivos o manipulativos que expresamente hayan manifestado.

BIBLIOGRAFIA

- KOSIK, K., *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo, México, 1976.
- FOLLARI, R.A., Hernández Briceño, J. Sánchez Peralta, Filogonio, *Promoción Socio-cultural: Análisis y Perspectivas*, O.E.I./E.D.A., Madrid, 1984.
- RUZ, O., *Reconceptualización del trabajo social*. Uni. Auton. de Sinaloa, México, 1979.
- KELLEG, J., *Organización y desarrollo de la Comunidad*, México, 1967.
- ARIES, Ph.: 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*
- JUNG, C.G., *The Stages of Life*, en *The Collected Works of C.G. Jung*, vol 8, New York, 1960.
- ERIKSON, E., *Identity and the Life Cycle*, en *Psychological Issues*, 1(1959)50-100; *Identity and Crisis*, New York, 1968.
- WALLANCE STAGNER, "El escritor y el concepto de adultez", en Erik H. Erikson (ed), *la Adultez*. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- PIAGET, J., *Seis estudios de Psicología*, Barcelona, Barral, 1971 (or. 1964)
- García Madruga, J.A., —Carretero, M., *La inteligencia en la vida adulta*, en *Psicología Evolutiva*, t.3, Alianza Editorial, Madrid, 1985, pp143-177.
- BALTES, P.B., —Willis, S.L., *Plasticity and enhancement of intelectual functioning in old age*. En Craig-Trhug (eds), *Aging and cognitive processes*, New York, Plenum Press, 1982.
- BLANCO, A., *Factores Psicosociales de la vida adulta*, en *Psico* t.3, Alianza Editorial, Madrid, 1985 201-233.
- ADORNO, T.W. —Horkheimer, *La production industrielle de biens culturels*, París Gallimard, 1974.
- BENJAMIN, W., *L'oeuvre d'art à l'ère de sa productibilité*, en *L'homme, le langage et la culture*, Paris, Lenoel/Gonthier, 1971.
- MACHLUP, F., *The production and Distribution of Knowledge in the USA*, Princeton Univ. Pr. 1966.
- ANVERRE, A. —Przecawski, K., *Industrias culturales: El futuro de la cultura en juego*, F.C.E. —U.N.E.S.C.O., México-Paris.