

AUTODIDACTISMO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA

José Fernández Huerta

ASOMBRO COMPETITIVO

¿Qué acontece en los ámbitos didácticos y pedagógicos? Apenas consigue ser tomada en serio la educación tradicional o convencional, surge con vigor la educación nueva o funcional. En cuanto el paidocentrismo parece ser dueño de la situación, brota el sociocentrismo. ¿No es cierto que la nueva ilusión: educación personalizada, es refrenada, con argumentos paralelos, por la educación despersonalizada? Y cuando todos parecían satisfechos con el logro de la escolarización de todos los sujetos obligados a asistir, aparece el contrapunto de la desescolarización.

¿Qué diríamos del material o recursos materiales escolares? Justo en los momentos en que empezaban a incrementarse, salen los pedagogos afirmando que lo más importante era la personalidad del maestro. ¡Nada de material! Mas el mundo consumista impone técnica y artefactos. La enseñanza individualizada iniciada con material manufacturado, de verdadera artesanía, ha de equilibrarse con la socializada que recurría a «legajos o *dossiers*» de recursos aportados por los equipos discentes con buena intención. Nace, por fin, un sistema racional y tecnológico de enseñanza: la instrucción programada, y, antes en la teoría pero después en la práctica, toma la misma fuerza, con mayor atractivo, la creatividad, su antítesis.

¿No es cierto que en estos momentos cuando parece que la tecnología didáctica suena y resuena para imponer sus modelos, se multiplican de manera inconmensurable las «fintas o matices» verbales que, como acontece siempre con los signos semióticos, varían bien por semantividad, bien por sintacticidad, bien por pragmaticidad? ¿Acaso el fracaso de Skinner al intentar imponer ciertos vocablos en su obra: *Verbal beha-*

vior (1957) para eludir equívocos no nos da nuevas luces? ¿Hemos de admirarnos o solamente sonreír cuando nos tropezamos con escolar, extra-escolar, peri-escolar, para-escolar, cuasi-escolar, etc.? Y todas son diferentes porque se asientan sobre diversas variables del eco-sistema escolar, aunque su grado de asentamiento eto-escolar sea de distinta calidad y anclaje.

¿Acaso no supone extraordinario ingenio idear la educación o enseñanza no formal cuando ya se había escrito mucho sobre la formal y la informal?

Si analizamos la mayoría de tales nuevos términos, ¿no aparecen como la promoción y difusión cultural de una «idea feliz» nacida quizás de un sistema de creencias en el que está inmerso o están inmersos el innovador y sus primeros seguidores? ¿Qué nos ha ocurrido con esos maravillosos y ocasionales hallazgos de educación de analfabetos, de subdesarrollados culturalmente, de no privilegiados culturalmente, de adultos, básica, fundamental, permanente, compensatoria, recurrente, etc., etc.? ¿Qué resbaladizo está todo el terreno!

¿Cómo entre tal multitud de ideas me las compondré para integrar mis trabajos sobre enseñanza por correspondencia, enseñanza informal, autodidactismo, orientación, etc., etc., incluyendo los estudios realizados sobre cultura funcional de los adultos, etc., en los últimos 25 años?

DECISIÓN AUTOCRÍTICA

Si una de las maneras de alcanzar la esencia de un concepto consiste en la oferta de ideas o palabras que participan en él ¿por qué no pensamos en el *autós*? Veamos una veintena de términos que aparecen en didáctica permanente y en didáctica de adultos. Auto- ... : -aprendizaje, -centrado, -conciencia, -control, -defensa, -determinación, -didactismo, -dirección, -disciplina, -educación, -evaluación, -estimación, -gestión, -gnosis, -gobierno, -nomía, -orientación, -poseído, -regulado, -satisfecho, -suficiente, -superado. Por otra parte ¿cómo defender «la autenticidad» como transfondo de aspiración educativa, a todos los niveles y, sobre todo en el adulto, sin emplear alguno de los vocablos anteriores? ¿No conjeturamos críticamente que cada término sirve de indicador de la autenticidad?

¿Quién es autodidacta? ¿Si aceptamos el heterodidactismo por qué no empleamos el «homodidactismo»? Porque la interacción docente-discente que está en la base de la *Didaxis* postula la imparidad de los polos. ¿No advertimos al cantar los méritos de personas de alto rango cultural la calidad de autodidacta? ¿La poseían en realidad?

El autodidactismo rebosa tanto en la educación de adultos como en la permanente, aunque intentemos exagerar sus aspectos formales. El autodidacta funde enseñanza y aprendizaje en su propia persona. ¿Situación sincrónica o diacrónica? ¿Empleando mediadores como la cultura existente o el impacto intuitivo?

¿Cuántas versiones podríamos dar del autodidactismo contemporáneo? ¿Quién negaría que en todas las utopías paidogenéticas, tanto las enmarcadas en el ámbito filosófico como en el moral, psicológico o pedagógico, el autodidactismo directamente o por sus conexiones con los otros Auto- aparece, en su versión autoformativa, como componente sustante? Ya Platón, tan magníficamente utópico que todavía «vive hoy» (esto es ucronía) en todo el universo culto (utopía) con su «mito de "intuición prenatal" en la caverna» y su apoyo en el doble juego de la pseudoignorancia o ironía de Sócrates para despejar el camino de los «prejuicios» y la «mayerútica» o «parto intelectual», conseguía la educación o salida de las ideas innatas. Es cierto que el método socrático es heterodidacta y cuasi individual, pero ¿no renace, en cierta manera en Husserl con su autodidacta aplicación del método fenomenológico? La «duda husserliana» equivale a la ironía ¡pero es realizada por cada uno de nosotros! El autodidactismo intelectual queda justificado porque a la «situación husserliana» podríamos haber llegado cualquiera de nosotros.

Mas la misma «duda husserliana, inspirada en la cartesiana o metódica». ¿No es utopía imaginar que cualquier humano pueda alcanzar las lindes geniales de Descartes o Husserl? ¿Hemos de recrear toda la cultura para poder ser autodidactas? Ya hace años diferencié varios niveles de autodidactismo: purísimo, puro, culturalizado, escolar. Hoy podríamos decir: dirigido, orientado, formal, no formal e informal, libre de cultura, etc., etc.

Renuncio al purísimo o libre de cultura, aunque nos quede su sombra en la renuncia al escolarizado no funcional. El purísimo pero no de la «tabla rasa» de Locke sino de dos «realidades innatas» postuladas y no verificables: «potencia para...» y «posesión de los primeros principios», equivalentes, en parte, al primer nivel innato de la «inteligencia fluida» de Catell, para enfocar la experiencia y adquirir saberes.

El nivel de autodidactismo puro o culturalizado que proclamé, también, en cierta manera, se coordina con la «inteligencia culta» o «inteligencia dentro de una subcultura». Tipo de inteligencia que obliga a considerar el tipo de subcultura en la que se construyeron determinadas pruebas mentales para aceptar su «validez incoativa». En el modelo fenomenológico que alcancé, el «ser que enseña o el ser que incita, ayuda o auxilia al que aprende» es el «difuso ser de la cultura». No hay docente externo directo ni norma didáctica aprendida o conocida, aunque la

autodirección, autoconciencia y autodisciplina son pilares que funcionan como «normas vicarias». ¿Es el autoaprendizaje un «aprender a aprender»? El aprender de dominio (*mastery learning*) exige modelos heterodidactas ¿podríamos transformarlo en autodidactismo cuando el dominio signifique autosuficiencia y a lo sumo autosuperación?

Seguimos en estas disquisiciones porque justificarán y compendiarán todos los planteamientos abiertos de la educación permanente o de adultos. ¿No es la cultura en general algo deletéreo e impreciso? ¿Al actuar autodidácticamente nos enfrentamos con la cultura tal y cual es, tal y cual se manifiesta, y, «filtramos o seleccionamos personalmente» sin seguirla ciega o rutinariamente? ¿No es cierto que por un proceso de economía mental algunos de los oyentes o lectores ya han tomado una decisión crítica y han renunciado a coparticipar en esta exposición? En nuestros días el autodidacta sólo puede sobrevivir cuando sabe renunciar a considerar ciertos productos culturales. Porque el autodidacta, como el adulto inculto que «de pronto» quiere elevar su cota cultural, está en desventaja respecto del heterodidacta. En el heterodidactismo hemos de facilitar el aprendizaje y hemos de producir normas o prescripciones que aseguren el logro de la imagen cultural prevista por el docente. El autodidacta ha de desentrañar y poner en orden todo el mundo cultural aparentemente caótico mediante una autonegotropía, ha de autoconocerse y autoevaluarse, ha de autocontrolarse para planificar y trazar sus propios objetivos, ha de decidir sobre sus tácticas de aprendizaje, etc.

Frente a este autodidactismo espontáneo y grato presentamos el autodidactismo larvado o escolar. Antes de seguir, anticipo que la solución del problema que estudiamos es la diagonal entre el que he denominado culturalizado y el larvado o escolar. Se caracteriza por la existencia de normas dentro de un sistema que «obligan» al alumno a aceptar ciertos espacios culturales y realizar determinadas actividades. Así, pues, el escolar obliga. ¿Qué entenderíamos si no por «trabajo autónomo en clase», «aprendizaje independiente», «instrucción individualizada», «enseñanza prescrita individualmente o guiada», etc., etc.? Todas estas estrategias se emplean institucionalmente en el recinto escolar y todas ellas (junto con las actividades creadoras) tienden a favorecer el «clima autodidáctico» que lleva al alumno a autoestimarse «como capaz de aprender sin profesor». ¿No aceptamos que este «sin» es itinerante y «distanciante»? Conforme aumenta la «distancia docente» el autodidactismo escolar se transforma paulatinamente en autodidactismo cultural. El autodidactismo formal, pasa a informal y luego a no formal. Mas la autoconciencia de «autodidactismo» es de gran valor formativo.

«QUIZASISMO» AUTODIDÁCTICO O DIDACTISMO TRIVALENTE

Casi siempre las didácticas se instalan en el lógica bivalente ¡gran modelo de las binarias computadoras! Si y no, por ejemplo formal y no formal. ¿No hemos pensado que lo más probable es que por la gran complejidad del ser humano sería más justo atender al «quizás», «como no», etc. y, llevados más lejos, a las «lucubraciones hiperplánicas»? Hace un momento indicaba que la solución estaba en la diagonal (y no crean que estoy impregnado por esta vía), es decir, esa dimensión que nos sirve para resolver antinomias pedagógicas con tácticas contraantinómicas. ¿Por qué esa tendencia al formalismo en educación de adultos? Es verdad que, sobre todo en nuestra tierra, los profesores de adultos son profesores de educación general básica a los que se encarga de los adultos. Luego tienden a reproducir los modelos didácticos adecuados para la infancia con personas que exigen otros modelos. Entonces se dice: la educación de adultos ha de ser informal y los profesores reemplazados por animadores. Como no hemos realizado una adecuada preparación cultural de estos animadores no se encuentran beneficios ni siquiera en creatividad. Es decir no vale el formalismo, y el no formalismo es inválido. ¿Hasta dónde llegaríamos con el «quizasismo» autodidáctico?

Nada nuevo digo si mantengo que la mayoría de nosotros simpatiza con lo espontáneo, funcional, creativo, no formal, desmurallado, autoaprendido, etc., etc. Y todos somos adultos.

¿Podríamos instalar nuestro «quizasismo» en el ámbito de unos postulados o seudopostulados? ¿Aceptaríamos como tales algunos como éstos: 1. De modo espontáneo el adulto aculturizado no intenta instalarse en la cultura porque sus mecanismos de defensa le avisan del peligro inminente; 2. El adulto subsistente que posee una subcultura iletrada no es motivado por campañas que no produzcan dolor o desgarramiento espiritual (e incluso económico o corporal); 3. Sólo el adulto educado o inmerso cultamente en el saber se motiva con la educación permanente o en la recurrente; 4. La potencia de los motivos está en función de: a) Autoconciencia de carencia cultural completable; b) Autoestimación de excedente energético para asumir el nuevo compromiso; c) Nivel de aspiración y de superación elevados; d) Autoevaluación de éxitos o tomas de decisiones comparativamente superiores a las de situados en el nivel aspirado; e) Creencia en los niveles titulados de profesionalización o diplomas indicativos; f) Necesidad o conveniencia de diploma o titulación para acceder al puesto aspirado? ¿Podríamos denominar este «quizasismo» como cuasi-formalismo o cuasi-no formalismo? ¿Acaso el vaivén de la actitud contraantinómica discurre entre ambos cuasis? ¿Daremos la solución pendular de Bergson con el enfoque espiro-

convergente de la didáctica integral? ¿Podríamos interpretar la «recurrencia» como apertura en la formal para que puedan retornar? ¿Reducimos la permanente a la postobligatoria denominando «prepermanentes» a las educaciones preescolar y obligatoria? Todo es cuestión de terminología. El hecho es que en el fondo el «adulto» es sujeto básico de la educación permanente ¿que sólo tendrá continuidad si en la prepermanente se ha sembrado el sistema de creencias que llevan a la superación personal o a la flexibilidad para el viraje oportuno!

No voy a plantear el problema de si la educación permanente de adultos es más instrucción que educación. Tiene más garra mundial el vocablo educación ¡es más equívoco, poético y creativo! Dejémoslo así, aunque sinceramente advierta que la mayoría de los considerandos de la educación permanente cabrían dentro de la enseñanza permanente.

CONTRASTES ORIENTADORES

Igual que cuando hablamos de semanticidad o de dimensiones semánticas partimos la distancia entre dos polos antitéticos y cuando nos referimos a valores educativos matizamos entre valor, contravalor y avalor ¿no hacemos lo mismo con las dimensiones que aparecen en el análisis factorial de Thurstone, etc.? El «quizasismo» bota y rebota en cada una de las paredes.

¿Qué haremos con la variable: resultados personales y dominio de saberes y destrezas? ¿Y con el autoinforme abierto respecto del heteroinforme? ¿Autoevaluación contra evaluación contrastada? ¿Pruebas con libro abierto o pruebas con libro cerrado?

Vamos a reflexionar sobre estas interrogantes. El que cada adulto autoevalúe o autoinforme sus procesos discentes o sus productos es loable, pero... el autoinforme tiende a ser sesgado y hemos de aceptar que la decisión y la autoevaluación tomándose a sí mismo como punto de referencia no puede establecer ni niveles ni cotas ni curvas de desarrollo o pendiente de crecimiento discente. Como ventaja evita las interpretaciones apoyadas en la «curva normal». Entonces la solución es autoevaluación de cada sujeto después de autocomparar sus productos o procesos con los productos o procesos de otros sujetos en sus condiciones y circunstancias, en contexto similar. La decisión tenderá a ser aceptada aunque preferentemente en las etapas formativas. Tan sólo me pregunto ¿disponemos de decisiones sobre productos y procesos en diversas situaciones personales? Entre nosotros es una labor por hacer.

¿No es más fácil aceptar el criterio de prueba con libro abierto para el adulto que la prueba con libro cerrado? Las personas que más se oponen

a esta decisión son los profesores. La preparación es más dificultosa y en la corrección hay que proceder con más cuidado. Es más fácil pedir un dato que el resultado de un proceso mental consecuencia de la pregunta. Claro es, si no vamos a dispensar diploma, título o garantía de dominio oficial de algún conocimiento o destreza ¡entonces sin duda alguna «libro abierto»! (Expresión que significa «libre uso de todo tipo de material» que cada discente quiera y pueda emplear.)

El problema de las destrezas es muy delicado. En realidad son mecanismos sobre los que se conocen muchas rutinas facilitadoras. La solución personal es la renuncia a toda destreza que no estime cada alumno como necesaria para su futuro próximo. Pero si lo estima vital y necesario ha de realizarse didácticamente de manera que se domine plenamente sus componentes básicos antes de ascender a los más complejos. Y para que la destreza se asiente con más seguridad, el proceso empleará la táctica masiva o concentrada. Las destrezas que necesita el adulto las ha de conseguir en el plazo más rápido posible con la seguridad que da el trabajo de centenares de horas.

EDUCACIÓN ABIERTA A DISTANCIA

Una sencilla definición de Gage y Berlinger nos dice que educación abierta es la que se centra en la libre elección por los discentes de las actividades en que participarán. ¿Es equivalente a educación personalizada? Lo es siempre que no confundamos ésta con individualizada. Traub y Weiss han encontrado tres dimensiones básicas de la enseñanza o educación abierta:

a) Independencia del discente. Entendido como nivel o grado en el que son capaces de elegir entre métodos y medios o recursos de aprendizaje, disponibilidad independiente de su tiempo de estudio y aprendizaje, derecho a entrar o salir de la clase, de la biblioteca del centro de recursos (¡qué utopía, conciudadanos!), optar entre alternativas materiales, estudiar a su propio paso (diríamos ritmo y *tempo*), elegir sus propios tópicos y tener el tiempo menos ahorrado.

b) Implicación de los profesores en la estructuración del plan escolar (Dimensión que tiene más resabor clásico y formalista). Salvada por la flexibilidad.

c) Organización de la progresión vertical o continua a través del sistema escolar (No es de provecho para nuestro caso).

¿Sería más interesante ofrecer el cuadro en el que se combinan el tipo de apertura con el nivel alcanzado? Linder y Purdom los propusieron:

a) Cuatro tipos: 1. Apertura de prescripciones; 2. Apertura docente; 3. Apertura del proceso discente; 4. Apertura del producto; b) Tres niveles: 1. Alto; 2. Medio; 3. Bajo. Pongamos por orden los tres altos: 1. El discente planea sus actividades desde sus propios intereses; 2. Pocas supervisión y observación. Ninguna ayuda; 3. Exploración libre o descubrimiento; 4. No especificado ni previsto.

Empecemos a preguntarnos ¿funcionan nuestros centros (los tenemos de todos los niveles: básicos, medios académicos, medios profesional y superiores) dentro de este alto nivel? En estos momentos actúan a nivel tres, excepto en la apertura docente que logran el nivel dos ¡aunque por eso de la ayuda podrían parecer en el nivel uno! Para afirmar esto no hay que desgastarse el cerebro.

¿Tiene más sentido la educación abierta cuando es a distancia? Si nos fijamos en los tipos de apertura, la concepción de centros de enseñanza a distancia nunca puede dejar libre el producto. Todo lo demás no sólo lo puede dejar sino que de hecho lo deja, aunque tengamos las interferencias de los textos para el bachillerato radiofónico y de las denominadas unidades en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En la UNED, por ejemplo en las materias cuyas unidades no están agotadas, los alumnos son examinados de la primera mitad de la obra en febrero y de la otra mitad en junio. La inasistencia o el suspenso permiten realizar una o dos de las mitades en septiembre. Legalmente la duración del derecho de aprobado en cada mitad sólo alcanza a cada curso. Y en numerosas materias los exámenes son con libro cerrado.

ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA EN EDUCACIÓN PERMANENTE ABIERTA A DISTANCIA

Dado que una de las formas de la enseñanza individualizada está constituida por el estudio independiente hemos de aceptar que en alguna manera el aprendizaje individual realizado por el alumno podría ser asimilable a enseñanza individualizada. ¿Echamos una mirada a las unidades? Nos da un «repelús», como diría alguien, y abandonamos pronto el intento. La tecnología no se advierte en dichas obras. Muchas son magníficas, pero no han sido pensadas para el estudiante que vive aislado en cualquier lugar de España (o del extranjero). No suelen ser autosuficientes por lo que obligan a esfuerzos exagerados de los alumnos. Pocas son las que ponen en juego la creatividad del alumno, y no todas cuidan con esmero la autocomprobación y resoluciones o aclaraciones pertinentes. ¿Por qué predomina el criterio dogmático sobre el crítico? ¿Por qué no se establecen comisiones que prejuzguen la valía didáctica de las uni-

dades? ¿Vamos a caer en la trampa de hacer equivalente altura y profundidad mental a facilitación y precisión docente?

¿Será que la presión ecogogógica es tan poderosa que las primeras ideas que aparecen en la enseñanza a distancia con matiz tecnológico son las vinculadas a radio, teléfono, *cassettes* y televisión? Vendría a ser como si en la lejanía existiesen unos discentes a los que se les «echasen» noticias, información, cultura, tanto por ondas como por textos.

Recordemos que la educación de adultos es tanto compensadora como superadora. El modelo de autoanálisis y autoaprendizaje a conseguir está en función de los postulados «quizasistas» que antes expuse.

En 1981 la enseñanza individualizada tiene dos grandes preocupaciones: 1. Delimitar técnicamente prerrequisitos, contenidos y material, iniciación y mantenimiento, secuencias y control; 2. Conseguir las competencias docentes que eliminan el peligro de la «seudoindividualización» que, entre nosotros, tomó el nombre de «fichismo».

Mas la individualizada en las etapas de la educación permanente de adultos fácilmente diferenciables —1. Alfabetización funcional; 2. Diplomado básico; 3. Bachillerato; 4. Calificación profesional; 5. Diplomatura superior; 6. Licenciatura superior; 7. Doctoral y postdoctoral; 8. Ampliación cultural—, intenta superar la armadura rígida de los juegos promocionales para adaptarse más y más a cada una de las personas. Intenta ser humana, integral, adaptativa, personal y abierta. Es decir, intenta ser auténtica, no alienante, pero de hoy, es decir, crítica, reformista y cuasi-tecnológica.

Por ello no voy a recordar el extraordinario bloque de subsistemas individualizados de los que más o menos disponemos. Son muchos y se multiplican con el doble marbete de individualizada-personalizada. Y de todos los sistemas individualizados (diez he recogido en mi última remodelación) he de recoger los cinco últimos: 6. Aprendizaje resolutorio, heurístico y creativo; 7. Enseñanza prescrita y guiada individualmente; 8. Enseñanzas humanistas, personalizadas y abiertas; 9. Orientación individualizada preterapéutica y diagnóstico-perceptiva; 10. Sistema de unidades modulares de aprendizaje (SUMA).

Como tratar de todos sería excesivo me centraré sobre el décimo ya que compendia eclécticamente los anteriores, entre los que se incluyen instrucción programada y a distancia.

POESÍA Y PROSA EN LAS UNIDADES MODULARES DE APRENDIZAJE

Poesía en cuanto los paquetes no son más que porciones estructuradas

de cultura realizadas por alguien que la posee y con entusiasmo suficiente para prepararlas para que puedan ser puestas al servicio de personas de diferentes niveles culturales y de distintas aspiraciones, en cuanto son productos de la creatividad accesibles a quienes les interesen, siempre que se autoevalúen previamente y confíen en su éxito.

Poesía en cuanto que las unidades modulares no llevan por sí mismas a ningún término formal, pero nos pueden incrementar conocimientos, destrezas, etc. y nos pueden instalar seguros de haber cumplido tanto en calidad como en cantidad todas las condiciones exigidas para que la práctica lleve a la integración de los objetivos previstos.

Poesía porque no sólo intentan «vender» gratuitamente sus actividades al permitir autocomparar las pretensiones del módulo con las «necesidades» de los adultos discentes de manera que tengan seguridad de encontrar lo que quieren lograr, sino que saben que podrán caminar a su propio paso y que serán instados para expresarse libremente rodando «a piñón libre» conforme su potencia creadora.

Poesía porque sabe que cumple perfectamente una misión expansiva de la cultura e intenta acomodarse a cada personalidad al ofrecer no sólo opciones de diverso nivel sino distintos recursos didácticos adecuados a su tipo discente y variadas estrategias de aprendizaje individualizado o socializado.

Poesía porque vale y rige en todas las etapas de la educación permanente y, una vez preparadas, la función docente toma aires orientadores, estimuladores y animadores. De esta manera el *manager* puede ser tanto un profesor de determinado nivel como un animador cultural.

Prosa en cuanto el SUMA intenta promover el aprendizaje y la cultura dentro de los modelos sancionados por la comunidad y el bloque de objetivos generales o metas proclamados por las diversas autoridades educativas, para cada nivel, certificado, diploma o título.

Prosa porque el sistema está previsto para que los alumnos se adhieran al modelo dominante sin preocuparles si sustituye, reemplaza, complementa, extiende, perfecciona, entrena o expande cultura. Las unidades concebidas con sentido estructural tienen que estar en su lugar para poder ser elegidas o tener que ser elegidas por el discente, en cuanto agente de su empleo y dominio.

Prosa porque los «acontecimientos significativos» que estructuran cada unidad son seleccionados por el sistema, y el discente, por adulto que sea, sólo puede optar por lo ofrecido, y, porque el dominio de los mismos está presagiado mediante pruebas terminales que coordinan saberes y destrezas. Es cierto que esta situación «prosaica» está compensada por los hallazgos científicos que todavía dan superioridad a la orientación didáctica dirigida sobre la no-dirigida. Prosa porque mantiene

las dimensiones indicativa, repetitiva y presionante de la didáctica con esquema vigilante de la toma de conciencia responsable del discente.

Prosa porque exige un montaje formal de gran amplitud, de tanta amplitud que todavía no es cubierta por todos los centros privados y oficiales de enseñanza por correspondencia ni de enseñanza a distancia, y, porque ni las situaciones «simuladas» han conseguido determinar las competencias diferenciales de las personas que hayan de planificar, guiar u orientar a los adultos que quieren autentizarse, por un lado, y promocionarse cultural y profesionalmente por otro.

Poesía y prosa didácticas o, en términos más ajustados, innovación-creatividad en la educación de adultos junto a tecnología-ciencia en la misma, apertura, unicidad, genuinidad, etc. en la dirigida orientación. Poesía y prosa imbricadas o integradas cuando advertimos que a todas las prepruebas relámpagos hay que unir las «quizá-pruebas» mantenedoras de la motivación y las amplias y orientadoras del final que sirven tanto para remitir a realizaciones de lo anterior si el nivel autocomprobado no es suficiente, como para sugerir otras y conseguir que el ciclo adulto de aprendizaje termine con el bloque de unidades deseadas realizar para determinado dominio. Poesía y prosa cuando las opciones de aprendizaje o niveles conforme elección personal hemos de reducirlas a tres, junto a la cuarta válida para cada uno de los tres niveles, pero con características distintas. Poesía y prosa cuando somos capaces de establecer rutas de aprendizaje que permiten durante el mismo pasar de uno a otro nivel conforme varíen nuestro autoéxito y nuestras ilusiones. Poesía y prosa cuando todos los sistemas de instrucción programada y de los niveles más antiguos de enseñanza individualizada pueden instalarse dentro de las mismas unidades, cuando aceptamos el aprovechamiento de materiales preparados con otras finalidades, pero que permitan el autoaprendizaje en los eslabones de avance personal. Poesía y prosa cuando todavía disponemos de tan pocas unidades que el nombre de sistema significa más aspiración que realidades concretas. Poesía y prosa porque los efectos aparentemente magníficos pueden ser simple reflejo del denominado efecto Hawthorne y sin embargo se sigue en la brecha. Poesía y prosa cuando advertimos que todos los últimos sistemas de enseñanza individualizada-personalizada incluyen dentro de sus avances unidades de enseñanza-aprendizaje, paquetes de aprendizaje, etc., etc. Poesía y prosa cuando a pesar de los esfuerzos para que en las unidades modulares quepan todos los avances de la tecnología, ¡y caben!, todavía predomina por su facilidad el material leíble. Y los que estamos dentro aceptamos la situación porque, a pesar de todo, supone un gran avance en la instrucción de personas con alto estilo autodirectivo.

RESUMEN

La didáctica y la pedagogía se encuentran sumergidas en opciones anti-téticas, antinómicas y generalmente —casi siempre— fruto de la lógica binaria. Instalados en la comodidad del sí o no, nos vemos sorprendidos por una realidad en que ambos extremos aparecen invalidados. El «quizasismo» autodidáctico, o la estrategia por la cual se resuelven las antinomias pedagógicas con tácticas contraantinómicas, rompe esta lógica o cuando menos la desplaza. Este autodidactismo —un *autós* más— es el que tiene, cuando es consciente, auténtico valor formativo independientemente de que el agente normativo esté próximo o lejano. En todo caso pasaremos del autodidactismo formal al informal, y luego al no formal. El autodidactismo en cualquiera de sus niveles; purísimo, puro, culturalizado o escolar, actúa como hilo conductor en la formación independientemente de la forma, no forma o pseudoforma adoptada por el sistema.

La educación abierta a distancia puede reforzar la autoconciencia del autodidactismo si alcanza niveles altos en los distintos *autós* que forman la educación auténtica: auto -elección, -control, -evaluación, -nomía, -descubrimiento, ... Lo único que un centro a distancia no puede dejar libre es el producto. En el caso de la enseñanza individualizada en educación permanente abierta a distancia, es de reclamar que las obras contemplan la autosuficiencia, autocomprobación...

De los diferentes sistemas individualizados el sistema de unidades modulares de aprendizaje SUMA recoge eclécticamente a los demás. Combina innovación-creatividad con tecnología-ciencia, las prepruebas relámpago con «quizá-pruebas» mantenedoras de la motivación y establece itinerarios de aprendizaje que permiten pasar de uno a otro nivel.

ABSTRACT

Didactics and Pedagogy are submerged in antithetic, antinomic options and generally —almost always— fruit of the binary logic. Being established in the confort of the «yes» or the «no», we find ourselves surprised by a reality in which both extremes prove disabled. The autodidactic «perhaps», or the strategy by which the educational autonomies are resolved with anti-antinomic tactics, destroys this logic or at least displaces it. This auto-didactism -another «autos»- when one is conscient, is that which contain an authentic formative value, independently of the normative agent being near or far. In any case, we shall pass from

the formal to informal auto-didacticism and later to the non-formal. Auto-didacticism in all of its levels: purest, pure, culturalized or schooled, act as the conducting wire in the formation, independently of the form, non form or pseudoform adopted by the system.

The open distance education can reinforce the auto-conscience of auto-didacticism if high levels are reached in the different «autos» which form the authentic education: auto-control, auto-evaluation, autonomy, auto-discovery,... The only thing which the distance education center cannot leave free is the product... In the case of individualized teaching in an open permanent distance education, it is necessary that the texts must consider the self-sufficiency and self checking.

Of the different individualized systems, the system of modular units learning, SUMA (Sistema de unidades modulares de aprendizaje), include electically the rest. It combines innovation-creativity with technology-science, the pre-test with «perhaps tests» maintain the motivation and establishes ways of learning that permits to pass from one level to another.