

REFLEXIONES SOBRE LA ESTRUCTURA Y DINAMICA DE PROYECTOS DE EDUCACION DE ADULTOS

Humberto Barquera

ERAJPANI/1



O E A

**PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO
EDUCATIVO, PREDE**



C R E F A L

**CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y
ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA**

"Quinquenio de la Alfabetización de las Américas, 1986-1990"

Pátzcuaro, Michoacán, México, 1988.

© Todos los derechos de la presente edición están reservados por OEA y CREFAL.

Quinta Eréndira, 61600 Pátzcuaro, Michoacán, México.

Las opiniones expresadas en este libro son responsabilidad del autor y no representan necesariamente el criterio de la OEA o el CREFAL. Se autoriza la reproducción de información si se cita la fuente; para publicaciones de carácter comercial se requiere la autorización por escrito del CREFAL.

ISBN 968- 6078- 60- 6

PRESENTACION

Mi propósito en este trabajo es compartir con los que practican la educación de adultos y se preocupan por ella, algunos puntos que la reflexión sistemática sobre diversas experiencias me ha sugerido a lo largo de varios años. Los materiales que me han servido de fuente se refieren fundamentalmente a casos concretos y proyectos en operación. En unos veinticinco de ellos he participado de alguna forma o he estado en estrecha relación, y otros tantos he podido revisar a través de documentos, entrevistas y visitas breves, no sólo en México (de donde procede la mayoría), sino también en Centro y Sudamérica.

Lo que trato de ofrecer es una manera de entender, diseñar y orientar la práctica de la educación de adultos, en términos de lo que podríamos llamar microproyectos o prácticas específicas y localizadas. He dejado de lado, a excepción de algunas pocas referencias que me parecen necesarias, cualquier discusión amplia de los grandes sistemas y su problemática, salvo en cuanto ésta se refleja en la micropráctica. La intención, pues, es ser útil a quienes hacen educación de adultos o están en íntima relación con quienes la llevan a cabo.

Este escrito es un trabajo individual sólo en cuanto a su redacción inmediata: han sido numerosos colegas los que han colaborado en la elaboración, discusión y puesta en práctica de los proyectos y documentos que me sirven de base. Es imposible mencionarlos a todos, y en consecuencia sería injusto aludir sólo a algunos. Para todos, mi agradecimiento y reconocimiento, como también el deseo de que, al menos como material de discusión, las páginas que siguen nos sean útiles en común y, de ser posible, también estimulantes. Pero la expresión que doy a toda esa gran labor de fondo, los aspectos que de ella he seleccionado y las opiniones que emito, son de mi entera responsabilidad, y así lo asumo.

En el primer capítulo trazo en grandes líneas lo que ha sido la educación de adultos en los últimos años, y explico con un poco de más detalle mi enfoque y propósitos. En los tres siguientes capítulos hago una disección de lo que es una práctica de educación de adultos, los elementos que la constituyen y los actores y factores que en ella intervienen o la afectan. En esta parte del libro analizo cada uno de ellos y comento los aspectos que me parecen interesantes a propósito de aquélla. En el último capítulo formulo algunas reflexiones sintéticas de tipo general sobre los problemas de enfoque y sobre la resonancia de diferentes propósitos en el ser de la práctica educativa.

Sin duda, es mucho lo que sobre educación de adultos puede decirse y lo que ya ha sido escrito, pero espero que los puntos que se tocan en este documento resulten de interés y utilidad para las personas involucradas en tan importante tarea.

Humberto Barquera.

PROLOGO

La reflexión está íntimamente ligada con la introspección, que es algo así como tratar de verse a sí mismo desde fuera pero por dentro; como intentar descubrir la urdimbre interior de un tejido, única forma de explicar —a uno mismo— cómo se articula el mundo y cómo uno se articula con ese mundo.

Las reflexiones sobre la educación de adultos que Humberto Barquera hilvana en este libro con el que CREFAL abre una nueva serie, son esa introspección que analiza la trama de lo social y lo pedagógico en y desde la práctica latinoamericana; introspección que impulsa por su método y alcances a desentrañar analíticamente los quehaceres y a explicar los planteamientos que justifican la acción educativa con los adultos.

Si por una parte la lectura de este libro ofrece elementos para estudiar las prácticas educativas a través del análisis de los principales ejes que constituyen su estructura interna, por la otra permite juzgar los procesos configuradores que dan acción a los conceptos y conceptos a la acción. Dentro de tales procesos alienta siempre un anhelo o utopía capaz de dar coherencia no sólo a la totalidad del ejercicio educativo, sino a cada uno de los elementos que concurren para hacer de la educación de adultos una tarea explícita de transformación individual y social.

Al abordar, casi de entrada, como eje fundamental de la estructura interna la teoría pedagógica, Barquera toca una de las cuerdas menos pulsadas en la educación de adultos de los últimos años. El hecho de encuadrar cada día más abiertamente la educación en los marcos de las ciencias sociales, ha menospreciado los aportes de la teoría pedagógica, razón por la que es preciso subrayar la importancia axiológica de este análisis: cómo concebir los procesos de formación; en qué ideas y principios se sustentan; qué justifica, o al menos explica, una determinada manera de hacer educación;

cómo adquieren coherencia el *para qué*, el *por qué*, el *cómo* y el *qué* vinculados a la práctica educativa.

Con no poca frecuencia se promueven proyectos de educación de adultos con la sola etiqueta de que son innovadores y, como tales, merecedores de apoyo, estudio y reconocimiento. Aunque en toda innovación parece estar presente la capacidad de responder a una situación específica, y que es ésta la que verdaderamente suscita la generación de la innovación, vale la pena examinar otros criterios que el libro sugiere para detectarla y valorarla.

Tampoco deja de ser frecuente la incongruencia entre una teoría pedagógica al parecer bien fundamentada y la selección de metodologías —o mejor dicho de prácticas metodológicas— que más bien contradicen a aquélla, aun en el campo de los valores. Son varias las razones que aduce Barquera, desde el análisis de las prácticas educativas, para exigir un mínimo de coherencia interna entre postulados y ejercicio, entre ideas y acción, entre principios y procedimientos.

No es necesario detenerse a elaborar un largo discurso sobre la teoría y su estrecha relación con la práctica para que el análisis sistemático de cómo se desarrollan operativamente los proyectos de educación de adultos nos conduzca a reconocer un proceso dialéctico entre formulación teórica y desarrollo de actividades. De poco o nada sirve una conceptualización si no se desprende de una realidad vivida y si, a su vez, no incide en la clarificación y orientación de lo que se vive. Así, la textura histórica de los proyectos que efectivamente promueven y cultivan las potencialidades de los individuos y los grupos se lleva a cabo en un diálogo en el marco de la reflexión-acción.

Muchas son las precisiones aclaratorias del fenómeno “educación de adultos” que aparecen a lo largo del libro, esclarecimientos que en forma de distingos presentan facetas de una realidad que la hacen más comprensible, más analizable, sin por ello perder unidad ni totalidad. No sólo resultan positivas las reflexiones sobre método y metodología, sino otras de más profundo alcance: sujeto activo-pasivo; aprendizaje de adquisición y de apropiación; instrucción y capacitación; asimilación y adiestramiento; educación y formación. Con éstas y muchas otras orientaciones en un contexto siempre ejemplificado por alguna experiencia, es posible adentrarse en el examen de la propia vivencia educativa y de pronto cuestionar la práctica personal de la educación: vibrar al unísono, percibir e interpretar, afirmar o negar, sentir o discernir. . . ; en suma, provocaciones suscitadas por una lectura que no puede ser sino reflexiva. Igual que ocurre con los educandos

adultos, respecto también a los educadores es “posible hablar de *llegar a ser sujeto*, de *hacerse sujeto* y también de *aprender a ser sujeto*”.

Un recurso de ejemplificación analítica es el teatro: los actores y los escenarios sugieren una analogía con la cual se puede describir quién es y cómo debe ser el protagonista. Adulto, nos dirá Barquera, no es un término unívoco, como tampoco es unívoca la actuación educativa de los diversos grupos de adultos. La educación se da-en-situación; es esa circunstancia concreta la que condiciona tanto la labor del “trabajador de la educación” —término preferido por Barquera para designar al educador— como los instrumentos de los que se ha de apoyar. Son las relaciones del entorno y con el entorno —las circunstancias— las que el proceso educativo permite dominar, comprender o simplemente reconocer, y con ellas decidir sobre el propio porvenir, lo que permite al individuo adueñarse de su historia personal y grupal para, de esta manera, construirla y vivirla. Así se aprende a ser sujeto de la historia; aprendizaje que no es de una vez y para siempre, porque el tránsito del tiempo altera las circunstancias, sino aprendizaje de aprender a ser sujeto siempre renovado.

Los papeles que en el “teatro” juegan tanto el grupo de educandos adultos como el del “trabajador de la educación” no es de poca envergadura. Los primeros encarnan una situación preferencial de aprendizaje; el segundo coordina, apoya y anima los procesos educativos. Lo ideal se da cuando se logra conformar un grupo, un equipo, capaz de asumir que un proyecto educativo es a la vez una historia de vida; una historia que se construye en conjunto y que se vive como *pro-yecto*.

Los señalamientos que anteceden no tienen la pretensión de ofrecer una síntesis de este libro, ni de adelantar su contenido. Me he limitado a esbozar algunas inquietudes reflexivas que su lectura ha fermentado en mí. Espero que sirvan de acicate para que los lectores interesados se adentren en estas páginas con la mente abierta. ¡Ojalá las utilicen como espejos donde vean reflejados el sentido y valor de su propia actividad educativa!

Luis G. Benavides Ilizaliturri.

Pátzcuaro, junio de 1988.

1. PRELIMINARES

I. INTRODUCCION

Empecemos explorando algunas cuestiones que nos sirvan de contexto y de acuerdo previos a lo que sigue de este escrito, de tal manera que lo que digamos tenga un referente suficientemente preciso desde el principio y pueda ubicarse en un sitio y en un tiempo. Porque al hablar de educación de adultos no quiero hacerlo en general y en un sentido abstracto, sino referirme a formas concretas que es posible describir y practicar, y que han nacido, se han desarrollado y han madurado o perdido vigencia en el ámbito cercano a nosotros: al alcance de nuestro interés y observación.

Para hacer una primera aproximación a los puntos que iremos comentando, creo necesarias tres cosas. Primera, expresar algunas anotaciones históricas para situar nuestra exposición dentro del proceso real en el que nuestras prácticas de educación de adultos fueron apareciendo. Segunda, precisar un poco más el enfoque con el que vamos a abordar el examen de lo que esas prácticas nos sugieren sobre la educación de los adultos. Y tercera, aclarar el sentido de algunos términos o categorías que vamos a usar frecuentemente, de tal manera que en lo sucesivo se sepa siempre de qué estamos hablando.

Tales son los preliminares que abordamos en este capítulo, empezando por los aspectos históricos.¹

II. ALGO DE HISTORIA

La educación de adultos no es una invención reciente. Ejemplos de procesos que podemos llamar educación de adultos se encuentran desde tiempos lejanos en, por ejemplo, la enseñanza que llevó a introducir en nuestro continente las prácticas agrícolas europeas o cierto tipo de artesanías no autóctonas. Tampoco es la educación de adultos una preocupación específicamente latinoamericana o del Tercer Mundo: podemos encontrar esa preocupación en muchos otros países, relacionada con diversos tipos de problemas, aspiraciones y luchas sociales. Es, sin embargo, en este siglo cuando se han dado los esfuerzos sistemáticos más numerosos, y sólo recientemente se han generalizado la discusión en torno a ella y el intento de proveerla de una teoría.

Por otra parte, es en los países del Tercer Mundo donde la necesidad de una educación de adultos se ha sentido más intensamente, como condición para que toda una gama de aspiraciones y metas pueda ser cumplida, y donde probablemente ha tenido lugar una más intensa búsqueda de orientaciones y alternativas, búsqueda estimulada por la misma gravedad de la situación. Dentro de este esfuerzo, Latinoamérica se ha distinguido por sus contribuciones, y a Latinoamérica me referiré fundamentalmente en lo que sigue, aunque no sin antes esbozar una doble constancia.

En primer lugar, el dejar un tanto en la sombra otras regiones del Tercer Mundo no implica en modo alguno minimizar sus aportes, sino remitirme a los materiales que más abundantemente tengo a mano. Estoy seguro de que en muchos aspectos la experiencia de otras regiones coincidirá con la nuestra y de que hablamos de problemas comunes; si me centro, pues, en el ámbito latinoamericano, ello sólo indica que es más bien en este ámbito donde he recogido y aprendido lo que sobre la educación de adultos pueda decir.

En segundo lugar, una de las fuerzas en la creación de más numerosas instancias de educación de adultos en los países desarrollados, ha sido la presión de la clase obrera y, en general, de los estratos que nosotros llamaríamos populares: la creación de tal educación ha sido en parte fruto de su lucha. Aunque la educación de adultos en estos países haya seguido patrones más bien lejanos a los nuestros, es importante destacar esta relación

entre el desarrollo de la educación de adultos y las luchas sociales, como un elemento que tal vez nos preocupa a todos.

Hechas estas observaciones, históricamente podemos situar el punto de partida interesante para nosotros en la década de los cuarenta, aunque había ya antecedentes y tradiciones de educación de adultos en varias partes. Primero la guerra, que exigía más suministros por parte de las economías subalternas, y después la expansión paulatina de la economía mundial, que demandaba más materias primas y así más productividad, fueron un primer motor en el desarrollo de la educación de adultos, sobre todo en forma de programas de extensión agrícola y de capacitación de mano de obra calificada.

Los dirigentes nacionales tuvieron también su parte; por un lado en cuanto que veían la posibilidad de extender la propia economía, y la necesidad y conveniencia de hacerlo para asegurar la propia prosperidad, y por otro en cuanto ciertas formas de educación eran claramente una buena inversión en términos tales como la unidad y consenso nacional, el control social, etc. A esto se añadían las presiones populares, que hacían sentir de muchas maneras sus demandas; demandas a las que podían responder las ofertas de educación (como camino a un mejor género de vida). Es también por estos años cuando empieza a cuajar una idea más definida de “desarrollo”, que va a ser central en las décadas siguientes, y para la cual la educación va a ser establecida como una especie de nodriza imprescindible.

Los “expertos” internacionales consultados para el caso señalaron el bajísimo nivel de educación (escolar) como un obstáculo esencial por superar. Y aunque los mayores esfuerzos se centraron en el incremento cuantitativo de los sistemas escolares para niños y jóvenes, también la educación de adultos empezó a ser objeto de atención cada vez más importante. Es decir, la educación empezó a concebirse cada vez más como la solución a los problemas del desarrollo.²

La primera manifestación en gran escala de esas ideas y de sus consecuencias, fueron las grandes campañas de alfabetización masiva en los años cuarenta. Se desplegaron importantes esfuerzos, se gastó mucho dinero y se crearon, naturalmente, nuevas burocracias; pero todo se estrelló contra resultados sumamente raquíticos. Con métodos muy deficientes, autoritarios e infantiles, se encaró un problema que en realidad no se conocía, o cuyas verdaderas raíces no se querían aceptar, y lógicamente todo redundó mayormente en fracaso. Acabó de arruinarlo todo el que la única opción abierta una vez alfabetizado era ir a la “primaria nocturna” en alguna escuela que tuviese este programa.

Humberto Barquera

El remedio vino pronto en forma de una “educación fundamental”, propuesta por la UNESCO a fines de los cuarenta, a la que se le atribuía la capacidad de sostener el desarrollo de un país. Sin duda constituía un primer acierto en plantear que la educación de los adultos debe partir de las actividades cotidianas y preocupaciones de los mismos. Sin abandonar la alfabetización, considerada crucial, tomaba en cuenta otros terrenos como salud o la adquisición de habilidades para el trabajo. Sin embargo, la orientación paternalista y asistencial que en la práctica adoptó el programa, las muchas deficiencias burocráticas de operación (para variar) y especialmente y de nuevo el desconocimiento de las situaciones, o el cerrar los ojos a ellas, condujeron otra vez al fracaso.

Tras unos 15 años de experiencias mayormente desalentadoras, a principios de los años sesenta ni las fórmulas para ofrecer educación a los adultos habían funcionado aceptablemente, ni los adultos que aquí y allá las aprovecharon veían mejorada su situación. Pero los expertos parecían no aprender; seguían proponiendo más o menos los mismos remedios, aunque se preparaban a darles una nueva presentación: el “desarrollo de la comunidad”, que en Latinoamérica apareció casi de la mano de la Alianza para el Progreso.

La idea del *desarrollo de la comunidad* significa un avance importante: en ella la educación no se concibe ya como una acción circunscrita a su propio campo (la enseñanza y el aprendizaje), sino que se le da un enfoque más amplio como parte de programas integrados de acción social. En el terreno específico de los adultos, la educación no tenía ya el papel puramente compensatorio de ofrecerles un sustituto de la escuela a la que no habían podido asistir “a tiempo”, sino que se ligaba, en sus contenidos y métodos, con programas específicos de desarrollo económico y social, ubicados en grupos y comunidades. En este sentido, la educación sería un motor directo de ciertos desarrollos específicos.

Sin embargo, esta idea, efectivamente valiosa, en realidad no fue tomada en serio y así no se salió de los marcos anteriores. Dio lugar, ciertamente, a que se ampliara el panorama de lo que podía considerarse educación, y ligó ésta a acciones concretas; pero ni se dio su debido lugar a la comunidad, ni se criticó sustancialmente el concepto anterior de desarrollo. *Desarrollo de la comunidad* se convirtió, entonces, en una nueva técnica, no en un nuevo enfoque. Se siguió confiando básicamente en expertos externos a la comunidad, y aun al país, para dictaminar qué debía ser enseñado y aprendido, qué proyectos deberían emprenderse y qué métodos se usarían. El empleo más amplio de esquemas no formales de educación no pudo exhibir todas sus posibilidades, restringido como estaba por una visión

estrecha e inadecuada acerca de los problemas del desarrollo, y por una idea de educación todavía exclusivamente vertical.

En efecto, todas esas propuestas, y la práctica por ellas orientada, operan dentro de un esquema de análisis funcionalista, que supone que los problemas pueden ser resueltos haciendo ajustes al sistema existente. A través de un mayor crecimiento económico, de una mayor integración de los individuos y grupos al mismo, y mediante un cambio de los esquemas de pensar y actuar “tradicionales” a esquemas “modernos”, se espera que los países pobres transiten las etapas de desarrollo recorridas ya por los países ricos y, finalmente, los alcancen.

Portadoras de la modernización frente a una problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracionalidad en lo cultural, todas esas etapas orientan la acción pedagógica a una *intervención* que modele habilidades y modifique valores y hábitos tradicionales, en consonancia con la racionalidad del capitalismo occidental y su cultura. La educación, así, tiene un papel preponderante dentro de los muchos mecanismos que hacen posible el plan. En cuanto vehículo de los nuevos valores modernos, y en cuanto habilitadora de trabajadores capaces y modernos, necesarios para el crecimiento económico y supuestamente beneficiarios también del mismo, la educación es un pilar activo en todos los renglones del desarrollo. El desarrollo social sería un efecto casi necesario de este mecanismo, pues al crecer la economía, y con ella el empleo y el ingreso disponible, tanto los individuos como los gobiernos dispondrían de medios para acrecentar servicios y pagar por ellos.

El desarrollo de la comunidad como sistema de educación no altera esta visión de las cosas: sólo la dota de una nueva estrategia, y la refina en términos de nuevas aportaciones del sector de científicos sociales afines a esos planteamientos. Los resultados, nuevamente, fueron pobres, y desde luego el desarrollo nunca se materializó como un fenómeno generalizado. Por otra parte, y ya hacia finales de la década, los problemas del desarrollo y subdesarrollo, de las relaciones entre países ricos y pobres, y las relaciones internas entre clases y sectores sociales de los mismos países del Tercer Mundo, entraron en una fase más crítica, dentro de nuevas condiciones en la economía mundial y en los bloques geopolíticos. La discusión en el terreno educativo también tomó otro giro, y empezaron a salir a la luz no sólo críticas severas sino ciertas contrapropuestas educativas con otras bases y otra orientación.

Antes de entrar en ellas mencionemos la nueva idea que, dentro de los grandes programas internacionales, empezó a circular por entonces.

Humberto Barquera

En esencia no es sino una variante de la anterior, aunque su intención ya no está dirigida particularmente al desarrollo de la comunidad, sino a los planes de desarrollo en general. La propuesta ha circulado bajo el nombre de "educación funcional", en el que *funcional* se refiere al carácter de instrumento amplio de intervención social que se asigna a la educación. Aunque sigue otorgando prioridad a la alfabetización, está ya convencida (lo que constituye un avance, ciertamente) de que la alfabetización como tal no tiene mucho sentido, que no va a provocar nada. Pero piensa, y en esto regresa más explícitamente a programas anteriores, que el parámetro fundamental para guiar las acciones educativas debe estar en la economía, y en promover las condiciones para aprovechar la mano de obra subutilizada y poco productiva hasta el momento.

Puesto este eje central, la educación funcional también quiere merecer ese nombre en cuanto a la funcionalidad de su metodología para adaptarse al adulto. En este sentido, retoma las ideas ya propuestas anteriormente sobre la necesidad de partir de los intereses y conocimientos de los adultos, y de los problemas circundantes, y enriquece esta idea con nuevos elementos, como el de captar antes el lenguaje y la mentalidad de un grupo; el que los materiales educativos sean específicos para cada comunidad; la recomendación de "aprender-haciendo", y otra serie de ideas del mismo tenor. Como propuesta, y en el terreno pedagógico, es más avanzada que las anteriores, más consciente de los problemas reales que la educación de adultos conlleva, y más imaginativa en sus soluciones.

También es un acierto en ella la vinculación que establece con programas más amplios de desarrollo económico, sin cuyo buen funcionamiento el valor económico de la educación es simplemente un engaño. Los problemas con esta propuesta siguen siendo, sin embargo, prácticamente los mismos que con las anteriores: el tratar los conflictos como desajustes remediables dentro del sistema; el pensar que la mano de obra subutilizada lo es por falta de calificación y no por problemas estructurales de la economía; el desconocer prácticamente las relaciones internacionales e intranacionales de dominio y subordinación, etc. Para colmo de males, a estas fallas de concepción³ se añadieron también las usuales deficiencias y desviaciones en la ejecución, que por razones políticas desaprovecharon o invalidaron muchos de los mejores aportes de las recomendaciones pedagógicas y metodológicas.

En suma, todos estos criterios representan un avance en el esclarecimiento del carácter adulto de quien se educa, y en la diversificación y adecuación de métodos e instrumentos. Ciertamente, de la extensión agrícola o la alfabetización de los años cuarenta a los modelos de la educación fun-

cional, hay mucho camino recorrido. Su eficacia, sin embargo, ha sido limitada en el terreno educativo mismo, y resulta escasa y aislada en el terreno del progreso social al que supuestamente estaban asociados aquellos enfoques.

Sin embargo, también en la década de los años sesenta empezaron a surgir en diversos ámbitos de Latinoamérica experiencias y propuestas de un signo diferente. Lo primero que las caracteriza es que en lugar de ser pensadas y diseñadas en un gran organismo central internacional, como la UNESCO, nacen a niveles locales y en contacto muy cercano con las bases a cuyo uso se destinan. Por lo mismo nacen también con una cierta independencia, que les permite ser críticas respecto a la práctica educativa establecida y ofrecer soluciones no atadas al pensar oficial. Pero, sobre todo, las orientaciones y propósitos no son tomadas ya del discurso desarrollista anterior, sino de análisis y puntos de vista que denuncian la dominación, el desorden económico nacional e internacional, y los intereses unilaterales de los grupos en el poder, como centro de la problemática latinoamericana.

La manera como estas fuerzas afectan a los grupos populares puede ser diversa, pero nunca se limita al orden económico, o sea al empobrecimiento de tales grupos, sino que política y culturalmente bloquean constantemente las posibilidades de una solución de fondo⁴ a través, entre otras cosas, de sus sistemas de educación domesticadora y alienante. Una educación congruente, en cambio, debe mirar de frente esta situación, y ello implica que las orientaciones y propósitos que la guían tengan como pauta la transformación de esta realidad y la aceptación de su carácter esencialmente conflictivo. Implica también una pedagogía que no consista tanto en imbuir cosas, sino en despertar conciencias y permitir a los educandos hacerse de los medios para transformar su realidad.

La primera razón de que los otros grandes programas no sean socialmente eficaces es que no afrontan los verdaderos problemas y, consecuentemente, no son solución a nada. Pero aun sus relativos avances pedagógicos son muy débiles, y por eso tampoco muy eficaces, pues o bien entran en contradicción (los más avanzados) con los mismos organismos (dominantes) encargados de hacerlos operar, o bien ignorar rasgos decisivos del que se educa y de su contexto: así no se puede construir sino una pedagogía manca y poco eficaz. La invitación es, pues, a una nueva visión educativa, construida en términos de la verdadera realidad latinoamericana (en contraposición a la falsa visión desarrollista), y capaz de servir de apoyo a la superación de este estado de cosas, a través de dotar a los pueblos de visión y herramientas adecuadas; pero dotarlos no como una nueva reposición del dominio, sino como un ejercicio de liberación.

Humberto Barquera

Es decir, las mencionadas propuestas internacionales tienen como punto de partida y justificación el retraso económico, técnico y cultural de los países latinoamericanos, y como destinatario al adulto genérico, al analfabeto o a la población económicamente activa. En cambio, esta otra educación plantea como problema fundamental el de la dominación, y como tarea la transformación de la sociedad a través fundamentalmente de un sujeto: el pueblo latinoamericano concientizado y actor de su historia. Las muchas modalidades que sustancialmente suscriben este punto de vista han venido a agruparse bajo el calificativo de *educación popular*.

Sin embargo, más allá de este sustrato común, la educación popular ha dado lugar a diferentes planteamientos: de la conciencia popular; del proceso de concientización; de la sociedad y de las transformaciones requeridas; de la articulación de sujetos en la acción educativa, y, en general, de su estrategia misma de transformación. En particular ha sido siempre un problema no totalmente resuelto el de la vinculación congruente de la teoría con la práctica, de tal manera que ésta tenga los alcances necesarios, sin perder por otro lado lo que la teoría pide en términos de sujeto: construir desde la base, no repetir el ciclo de dominio, etc. Pasa así, incluso en Freire, a quien podemos considerar, a nivel público, el primer formulador y agente de la educación popular.⁵

A estos tropiezos, que podemos calificar como de principio, la educación popular ha añadido otros problemas de orden práctico. Así, la independencia y localismo, que son algunos de sus puntos fuertes, requieren de un esfuerzo especial para que no degeneren en aislacionismo y fragmentación, como ocurre en ocasiones. Frecuentemente, también la educación popular tiene que trabajar en circunstancias muy adversas o con recursos muy escasos, lo que dificulta la posibilidad de impactos amplios y la rapidez de transformaciones de fondo. Pero estas y otras dificultades no son tan problemáticas como su misma "popularidad".

En efecto, las propuestas y análisis de la educación popular son difícilmente rechazables para un entendimiento medianamente objetivo. Al contrario, se han vuelto sumamente "populares", en el sentido de que gran número de organismos y educadores quisieran aparecer como aceptándolos y poniéndolos en práctica. Esto ha llevado a la práctica del "falso discurso", en la que bajo el signo de Freire o de otras propuestas populares se realizan intervenciones sociales cuya práctica o bien neutraliza la esencia de las propuestas originales o aun abiertamente la contradice. Por mencionar un caso conocido: usar la propuesta de Freire como una mera técnica de alfabetización es cuando menos despojarla de su sentido, y muchas veces aun

transformarla en instrumento de intervención política en total contradicción al planteamiento original.

Sin embargo, esta apropiación del lenguaje de la educación popular, y de algunas de sus técnicas e instrumentos pedagógicos, se ha convertido en práctica normal en muchos organismos y agencias. Incluso la propuesta de la educación funcional, que ya reseñamos, utiliza ampliamente este procedimiento. A pesar de ello, se siguen produciendo desarrollos significativos dentro de la auténtica educación popular, y su práctica avanza constantemente. No sólo han sido elaboradas nuevas metodologías, como la de la “investigación participativa”, que va hacia una apropiación más profunda del análisis y los métodos por parte del sujeto que se educa, y a un diálogo más horizontal con los agentes externos, sino que se van reformulando teórica y prácticamente el papel de una organización, las relaciones con los procesos productivos y otros procesos sociales y, especialmente, los aspectos estratégicos y políticos implicados en la visión popular de la educación.

La educación popular, además, no se ha circunscrito al ámbito de la educación de adultos: su visión se extiende a las áreas de la educación infantil y juvenil. Han surgido, por ejemplo, nuevas formas populares de ejercer la educación materno-infantil o de atender a la educación “básica” de los niños de culturas indígenas. No es el momento de entretenernos en tales aplicaciones, pero sí de hacer constar que muchos de los que participan en esa corriente han buscado hacer de ella una propuesta global. Para nuestro tema, sin embargo, es necesario abandonar esos interesantes desarrollos y limitarnos al campo que nos hemos asignado. Por lo demás, es cierto que, si bien existe esta tendencia de manera global, la educación popular nació propiamente como educación de adultos, y como tal fundamentalmente aparece en sus prácticas más conocidas y amplias y en el grueso de sus preocupaciones teóricas y metodológicas.

No podemos dar por terminado este muy breve panorama histórico sin mencionar una propuesta más, que esta vez viene del contexto europeo: la llamada “educación permanente”, que si bien es una propuesta que mira a la educación en todos sus niveles, como lo hace también la educación popular, fue adoptada como marco de ubicación de la educación de adultos en general, durante la Tercera Conferencia de Educación de Adultos, celebrada en Tokio en 1972. El fenómeno social que orienta centralmente la propuesta es la velocidad de los cambios de todo orden que en la sociedad ocurren, dinamizados por el rápido ritmo de cambio tecnológico, y que afectan especialmente la capacidad de adaptación y desempeño de los adultos.

Los problemas a los que esto da lugar son varios. Podemos mencionar la explosión y obsolescencia del saber; los cambios en la estructura del

Humberto Barquera

empleo; al aumento del tiempo libre; el rezago educativo inevitable por la inevitable limitación de escuelas, y así algunos otros. Desde esta problemática, se propone un vasto esquema en el cual, a través de replantear y liberalizar la noción de agentes, agencias y situaciones educativas, se buscaría la *continuidad* del proceso educativo a través de toda la vida, y la recuperación y manifestación de las diferentes culturas que existen en la sociedad. La propuesta viene a ser otra nueva “modernización” de las anteriores propuestas de modernización etnocéntricas y miopes, ahora en términos de un pluralismo cultural; es también una reformulación apenas actualizada de la idea de que el problema de trabajo e ingreso es finalmente un asunto de educación. Como si dijéramos que la estructura socioeconómica está bien, y sólo hay que adaptarse a ella mediante la educación.

El discurso de la educación permanente, que habla de eliminar distancias entre trabajador manual e intelectual, de quitar valor legal a los títulos, de diversificar y validar los canales alternativos de educación, y de otras transformaciones semejantes, ha captado la atención de varios autores latinoamericanos que simpatizan con la educación popular, a pesar de las críticas que en Europa misma se hacen a la educación permanente, en el sentido de ser una simple refuncionalización del sistema dominante. Como en cuanto a realizaciones andamos aún muy escasos,⁶ y por estar ya bien convencidos de que no es en el nivel del discurso sino en el de la práctica donde aparece el verdadero sentido de los esquemas educativos, no podemos ir más allá de aceptar varios de los planteamientos de la educación permanente, y guardar así una duda prudente sobre su sentido global, o al menos sobre su viabilidad como propuesta transformadora.

Con esto terminamos este recorrido, cuyo objeto fundamental era darle algo de carne y hueso al tema del que el presente escrito se ocupa. Aunque enumeradas sólo en forma esquemática, la secuencia de propuestas que hemos enlistado enmarca la práctica de la educación de adultos en nuestro Continente durante los últimos años. Por otro lado, tanto las maneras de proceder como las realizaciones de grupos específicos, oficiales y privados, no siempre pueden agruparse categóricamente dentro de las corrientes generales: en muchos casos sólo se aproximan más o menos a alguna de ellas, como tendremos ocasión de repetirlo. En todo caso, sin embargo, son un conjunto rico de experiencias, de signo posiblemente ambiguo en ocasiones pero ilustrativas de la realidad concreta de la educación de adultos. De aquí partimos para hablar un poco, en el siguiente apartado, sobre el enfoque de lo que va a seguir y sobre el sentido de algunas expresiones que aún no hayan quedado suficientemente claras.

III. DE QUE SE VA A TRATAR

El recorrido histórico acabado de realizar nos va a servir de marco, y de fuente de referencias, para ubicar algunos aspectos de la educación de adultos que en este trabajo deseamos cubrir; nos servirá también de contraste para iniciar la entrada en nuestro tema. Las prácticas concretas de educación de adultos, puedan o no ubicarse netamente en alguna de las grandes corrientes, ofrecen en todo caso, como decíamos, un conjunto rico de experiencias, y conforman sobre todo la armazón concreta que hace que la educación de adultos pueda ser algo más que ideas y palabras. Se me ocurre, pues, que más allá de examinar su intencionalidad y los intereses a los que sirven como parte de una tendencia, vale la pena examinarlas también “en su estado natural”, es decir, como intentos concretos de hacer educación de adultos.

Creo que vale la pena entretenerse en ello porque es a partir de esos casos concretos como podemos advertir el diseño general en el que corrientes, intenciones e intereses se vierten, y también porque a partir de ellos podemos detectar las dinámicas más particulares que movilizan o afectan su desempeño. Es decir: el examen de las modalidades específicas nos va a permitir encontrar con más detalle cuáles son los aspectos claves para que una determinada idea se haga concreta; en qué momentos o estructuras puede anidar su fuerza; qué tan condicionante es una corriente determinada; en qué condiciones una buena idea puede ser también una buena práctica.

Para este documento he escogido, pues, un tema muy particular: cómo hacen en la práctica educación de adultos quienes se involucran en esta tarea, y cómo se ven desde la práctica los diversos factores que en ella intervienen y la afectan. Uno de los propósitos es simplemente reflejar la variada realidad de la educación de adultos, y al reflejarla comentar algunos puntos que pueden ser de interés para los que la practican o piensan en ella. Otro propósito es el reflejar esta realidad de una manera sistemática, y ofrecer así un esquema para ordenar y analizar los diversos aspectos de una práctica. Este esquema, por lo demás, también ha sido construido y refinado a partir de lo que las mismas formas concretas nos sugieren como elementos o factores determinantes en su desempeño.

Se trata, pues, de un proceso inductivo enraizado en la experiencia, no de una discusión de principio, y espero que resulte útil de varias maneras: como una visión, aunque sea somera, del estado de la práctica actual; como una oportunidad para discutir en el camino muchos problemas, sobre todo prácticos, que atañen a la educación de adultos; como una propuesta meto-

dológica para analizar, evaluar o construir diversas formas de educación, o al menos como un camino posible para entender una práctica y lo que acontece en ella. En suma, este documento busca ser una ayuda para *hacer* educación de adultos entendiéndola desde adentro, dejando por ahora sólo aludidos o brevemente esbozados otros problemas de teoría y orientación.

La razón de elegir este camino es la de tener oportunidad de contribuir en alguna medida a uno de los puntos todavía débiles en las propuestas más avanzadas: el de la buena práctica, el buen diseño y ejecución, la claridad en los planteamientos, como contraparte de las buenas ideas. Pero contribuir no nuevamente con ideas "para" la práctica, sino con un examen y reflexión sobre lo que en ella sucede. También por esta razón los materiales que utilizo no están tomados de una sola corriente, sino de muchas, y de esquemas intermedios, con la intención de aprender del conjunto y de sus contrastes, lo que puede hacer de una práctica un proceso de educación de adultos a la vez eficaz y bien orientado.

Finalmente, y puesto que el núcleo central de nuestro interés lo constituye la *educación de adultos*, caben tres observaciones acerca de esta expresión. En primer lugar, la usaré en un sentido totalmente general, para expresar todo proceso educativo, de cualquier signo, en el que la educación de una persona adulta sea una preocupación central. Se ha intentado oponer, por ejemplo, la educación de adultos a la educación popular,⁷ y por buenas razones. Pero es cierto que, en todo caso, siempre existen adultos envueltos en un proceso educativo. Sin entrar, pues, en una controversia aquí inoportuna, voy a usar la expresión *educación de adultos* en su sentido más usual, que arriba expliqué, dejando para otra ocasión su vertiente de lucha ideológica.

En segundo lugar, con *educación de adultos* sólo me referiré en este escrito a los procesos de alguna manera sistemáticos, que buscan educar como uno de sus propósitos explícitos. Excluyo así todos aquellos procesos que suelen llamarse *educación informal*, por los cuales una persona se educa, o inconscientemente es educada, por el simple impacto de las experiencias que vive. Aunque este aspecto de la educación es muy importante, necesita un tratamiento aparte y no nos ocuparemos de él. Pero aun dentro de los aspectos sistemáticos, no nos interesan los más rígidamente institucionalizados, los que toman la modalidad de escuela convencional (*educación formal*), pues no es en ese terreno donde la educación de adultos ha crecido preponderantemente entre nosotros.⁸ Sólo haremos de ellos alguna mención marginal, y nos remitiremos sustancialmente a las experiencias llamadas *no formales*, en las que el esquema usado es de alguna manera sis-

temático, pero no está normado por los tiempos, grados y programas de la escuela formal.

El término "no formal" también ha tropezado con dificultades, y con razón, cuando ha sido usado como un concepto ideológico, para atribuirle la capacidad de resolver los problemas de la educación (que son también estructurales). Pero aquí lo usamos como un simple adjetivo, que denota por una parte un esfuerzo no casual, y por la otra la independencia respecto del sistema escolar y sus niveles ulteriores.

En tercer lugar, y por el tipo de intereses que nos guían, los adultos a los que nos referimos al hablar de su educación no son todos los adultos en general. Aunque lo que digamos pueda valer a veces en cualquier circunstancia, nosotros vamos a considerar al adulto de medios populares como nuestro referente expreso. Los cursos de especialización o actualización profesional que ofrecen muchas agencias son también, evidentemente, educación de adultos, pero su contexto y enfoque son muy particulares y ajenos a la preocupación por la suerte de las mayorías populares. Sólo de los adultos de tales mayorías se ocupa este escrito.

Hechas estas observaciones, entremos en materia, empezando por tratar de explotar cómo está constituida una práctica de educación de adultos o el esquema que le sirve de guía.

NOTAS

- 1) Una exposición más extensa, y ya necesitada de correcciones, la hice en el artículo "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", que apareció en *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. La compilación fue dirigida por Pablo Latapí y Alfonso Castillo y publicada por el CREFAL (Retablo de Papel, No. 14, Pátzcuaro, 1985). En el artículo no aparece la mención de que Magdalena Molina colaboró conmigo en la elaboración del documento.
- 2) Un excelente estudio de la historia de la educación de adultos en conexión con los programas de desarrollo es la tesis inédita de Vicente Arredondo, presentada en la Universidad de Massachusetts. Su enfoque se dirige más bien a los macroproblemas de las instituciones y las agencias, y no a los microprogramas, que son los que principalmente han servido de base a mi escrito; pero es sumamente ilustrativa como marco general. Se titula "Crucial elements for non formal and formal education planning in developing countries", y fue presentada en 1982.

Menciono otras dos obras de tipo general, entre muchas otras que existen, ambas con puntos de vista diferentes y contrastantes: *Educación no formal y cambio social en América Latina*, de Thomas La Belle, publicado en México por Nueva Visión en 1980, y *Educación popular y proceso de concientización* de Julio Barreiro, publicado por Siglo XXI en 1974.

Por último, y para que el lector tenga un margen más amplio de referencia, le sugiero dos libros con muy amplia variedad de temas y puntos de vista: el ya citado *Lecturas sobre educación de adultos...* (Nota No. 1, arriba), y *Ensayos sobre educación de adultos en América Latina*, coordinado por Carlos Alberto Torres, y publicado por el Centro de Estudios Educativo, A.C., en 1982. En la mayoría de las obras citadas, el interesado encontrará además abundante bibliografía.

- 3) Una mera ilustración: los evaluadores del Plan Experimental Mundial de Alfabetización, PEMA, concretización importante de la educación funcional, consideraban que "un participante obtenía buenos resultados" si: a) buscaba activamente información que pudiera ayudarle a resolver problemas, principalmente personales, planteados generalmente desde una perspectiva vocacional; b) prefería esa actividad en organizaciones formales; c) se aprovechaba de sus nuevos conocimientos de lectura, escritura y aritmética, para abrir una cuenta corriente bancaria o una cuenta de ahorros (!); d) aspiraba a tener pocos hijos a cambio de la perspectiva de un nivel de vida material más elevado.

La mentalidad que está detrás de esto es muy clara. Se pueden consultar más detalles en la documentación de UNESCO, 1977.

- 4) Para una exposición más amplia me remito a los autores que han escrito sobre educación popular. En este documento me limito a los rasgos más generales, pues sólo trato de ofrecer un muy breve sumario introductorio a los temas que me propongo tratar.
- 5) No cabe duda de que Freire ha sido muy importante en todo el movimiento de educación latinoamericana. Además de sus obras, se puede consultar *Perspectivas de Paulo Freire*, un breve texto que escribí junto con Rubén Aguilar, y que fue publicado por el Centro de Estudios Agrarios en 1986; apareció también como un artículo en la publicación de CREFAL mencionada en la nota No. 1. Puede verse, además, "Conciencia y revolución. Notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire", de Carlos Alberto Torres, circulada en México (mimeo) en 1980, o *Entrevistas con Paulo Freire* del mismo autor (Ediciones Gernika, México, 1983). Hay, por supuesto, mucho más escrito sobre Freire; el libro de Barreiro ya citado tiene mucho que ver con el tema. Valgan estas breves referencias generales. Su método de alfabetización ha sido vertido en un lenguaje muy práctico por el Dr. Martín de la Rosa en *Alfabetizar concientizando* (Promoción Popular Urbana, Tijuana, 1986), y precedido de un muy didáctico comentario sobre la educación, su historia y su realidad en México. Contiene también bibliografía selecta.
- 6) Cabe notar que en Cuba se ha dado un vasto y eficaz movimiento hacia la educación permanente. En Brasil también ha sido defendida como un avance decisivo, aunque en cierto momento frustrado e inviable: recomendaría leer el interesante artículo de Carlos Rodríguez Brandao "Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina" (en la compilación de Latapí y Castillo, ya citada).
- 7) Véase el artículo citado arriba de Rodríguez Brandao.
- 8) Hay numerosos e importantes programas de educación de adultos en países como Inglaterra (pionera en ciertos aspectos de esta materia), Alemania, la Unión Soviética, etc. Gran número de ellos, sin embargo, tiene todavía una carga "escolar" muy fuerte, sobre todo en su soporte institucional.

Tampoco está por demás advertir que las fronteras entre lo formal y lo no formal son bastante difusas, y que pueden no ser importantes en tanto una educación formal responda efectivamente a la variedad de situaciones de muy diversos grupos, y sobre todo permita que sean éstos los que decidan y reclamen responsabilidades en torno a su educación. La "moda" de la educación no formal ocultó muchos problemas importantes. Pero a su vez es un elemento integral dentro de las propuestas avanzadas. Para cumplir esta misión debe despojarse de su carácter de *modelo* en sí misma, y usarla como un elemento dentro de los posibles modelos.

2. LA ESTRUCTURA INTERNA

I. INTRODUCCION

A pesar de su índole más bien conceptual y abstracta, me parece oportuno empezar con este tema porque su desarrollo puede ayudarnos para tener mayor claridad y precisión en capítulos posteriores. Lo que voy a tratar de exponer son los elementos que uno encuentra como rasgos comunes y constitutivos en diferentes instancias de educación de adultos, y cuya articulación conforma el esqueleto sobre el cual cada práctica particular encarna sus peculiaridades, sus aportes, su modo propio de hacer educación.

El asunto, por lo demás, es importante no sólo como una ayuda para facilitar la exposición en este libro, sino mucho más en general, y con un carácter práctico, para analizar, planear y evaluar casos o proyectos diversos de educación de adultos que podamos tener entre manos. Es importante también porque la presencia o ausencia de esos elementos que conforman lo que podemos llamar la *estructura interna* de una práctica educativa, el que ellos sean explícitos o implícitos, su calidad, etc., tienen consecuencias de peso para lo que sucede en la educación.

Por otra parte, la estructura interna que aquí trataré de dibujar no es una consideración previa a la reflexión y análisis de lo que en concreto es la educación de adultos que conocemos, como tampoco es una especie de marco teórico o de referencia. Es más bien un primer resultado de observar lo que sucede en los casos prácticos, con el propósito de tratar de sistematizar esas observaciones, de buscar hacerlas útiles y, eventualmente, de pensar o teorizar sobre las mismas.

Una de las cosas que llaman la atención cuando uno compara varias instancias de educación de adultos,¹ es el encontrar que dentro de su enorme diversidad y riqueza, todas finalmente coinciden en el tipo de elementos de los que necesitan echar mano para conformarse como prácticas educativas. Todas, por ejemplo, utilizan algún procedimiento, un método, para dar lugar al proceso de aprendizaje; todas usan algún instrumental: textos, papel, rotafolios, palas y fertilizantes, etcétera.

Aunque la observación parece trivial, puede no serlo en realidad, y espero que lo que sigue justificará esta posición. En efecto, si bien algunos elementos parecen demasiado obvios, otros no lo son tanto, al menos en la mente de algunos grupos de educadores, y eso hace que valga la pena mencionarlos y discutirlos. Por otra parte, el asunto no es tanto establecer qué clase² de ingredientes parecen indispensables para conformar un esquema no formal de educación de adultos, sino tratar de descubrir qué peso puede tener cada uno para influir en lo que sucede en una determinada práctica, así como proveerse de un esquema ordenado para trabajar sobre ella. Eso es lo que trataremos de hacer.

A partir de los casos que conozco, encuentro cuatro clases de elementos que podemos decir que forman la *armazón* de una instancia de educación de adultos. Subrayo “armazón” porque existen muchos otros elementos que intervienen en la educación de adultos como un proceso, pero ahora se trata exclusivamente de los que constituyen el esqueleto que da forma a una práctica concreta, su aspecto estático, que creo poder reducir a los cuatro tipos de componentes que en seguida menciono.

En primer lugar está un *marco de referencia*: de él nacen las finalidades, estilos y pretensiones del proceso educativo y, en general, su ubicación, su enfoque, incluso una cierta normatividad sobre su pedagogía.

En segundo lugar existe algún tipo de *teoría* o *pauta pedagógica*, que asume o propone la forma en la que el aprender y educarse tiene lugar y, de manera central, señala el papel que se atribuye a los diferentes actores.

Viene después lo que más suele atraer la atención al examinar una

actividad educativa: el *método* que hace operativas las ideas e intenciones anteriores.

Finalmente, están los *instrumentos* con los que se dota al proceso educativo.

Conviene hacer algunas observaciones adicionales antes de hablar más abundantemente de estos cuatro tipos de componentes —componentes todavía estáticos según ya anotamos— de una práctica de educación de adultos.

En primer lugar, digamos que los cuatro aparecen más bien como requerimientos que uno encuentra sugeridos al comparar muchos casos entre sí, aunque algunos prescindan o minimicen el manejo consciente de uno o de los dos primeros elementos.

Por otro lado, es cierto que los cuatro pueden *detectarse* en todos los casos inquiriendo, infiriendo, interpretando, y que su identificación ayuda en gran medida para entender o plantear una práctica educativa.

Además, aun en los casos en que los componentes están de alguna manera manifiestos, esto no significa que estén siempre explícitos, o que lo estén para quienes importa que lo estén, o que lo estén en la medida necesaria. Por ejemplo, muchos promotores de educación de adultos tienen sólo una idea vaga y aun mecánica del método a seguir y alguna información sobre los materiales que deben utilizar, pero poseen poca o ninguna comprensión de ideas muy básicas en torno al sistema que usan o a su contexto; esto, que ocurre muchas veces en proyectos más burocratizados, tiene sin duda consecuencias adversas. Volveremos a este asunto más adelante.

Pasemos ahora a examinar más detenidamente cada uno de los cuatro tipos de elementos que he propuesto, a destacar algunas relaciones entre ellos y a ofrecer algunos comentarios en torno a las cuestiones que su examen suscita.

II. MARCO DE REFERENCIA

Al contrario de lo que sucede en las escuelas, donde orientaciones, objetivos, contenidos y procedimientos están ya dados de antemano, sin que su justificación sea una necesidad inmediata o frecuente para la mayoría de los actores, los procesos de educación no formal difícilmente pueden prescindir de una clarificación inmediata de lo que los justifica y orienta.³

Una pregunta como: ¿por qué enseña usted matemáticas?, dirigida a un maestro de primaria parecería un tanto impertinente u ociosa, pero no es ociosa ni siquiera impertinente en un programa de educación no formal de adultos.

Esta exigencia de una más inmediata fundamentación, preferentemente a través de formulaciones explícitas, tiene varias razones de ser. Por lo pronto está el hecho de que la educación de adultos, al liberarse de los esquemas escolarizados, fue descansando cada vez más, especialmente dentro de las corrientes de educación popular, en propuestas más o menos nuevas; se requería en consecuencia empezar por el principio, es decir, por plantear y justificar las ideas a las que obedecían, el papel atribuido a la educación, las metas por alcanzar. Pero por encima de todo, el mismo sujeto (desafortunadamente no siempre considerado como tal) —el adulto— era y es nuevo en muchos aspectos como sujeto de una educación que no sea mera y exclusivamente informal.

Más aún, el carácter flexible de la educación no formal y su capacidad para adecuarse a muy diversas situaciones y propósitos, hacen que con frecuencia cada instancia concreta sea “nueva”. Aun en el caso de retomar ideas ya elaboradas, el tipo de adultos, su particular situación y sus intereses pueden ser muy distintos de grupo a grupo, lo cual demanda una elaboración singular y expresa. También con frecuencia en esas mismas pautas ya fundamentalmente elaboradas, se desea introducir innovaciones o hay aspectos que piden una nueva reflexión.

El ejemplo tal vez más conspicuo en este terreno es el de la propuesta de Freire, muchas veces retomada y reelaborada por muchos educadores y grupos populares a través de estos años. Pero si es el más conocido, no es el único caso.

Una razón más de esta necesidad de establecer marcos de referencia inmediatos en la educación de adultos viene del origen de muchas de sus prácticas. Ligadas mayormente a proyectos de desarrollo, muchas veces muy específicos, y concebida como instrumento de transformación social, su conexión con estos procesos y su papel en ellos pide una explicación puntualizada. Esta adquirió mayor peso, naturalmente, en el terreno de la educación popular, en que la intencionalidad transformadora toma forma de oposición y crítica al sistema establecido y, desde luego, a sus formas de educar.

Pero ha sido afortunado que surgiese esa necesidad de establecer marcos de referencia, pues ello apunta al hecho de que siempre existen y por

ende es mucho mejor ponerlos en claro. Se destacó también su importancia como instrumentos de planeación y evaluación, y más que nada como apoyos de una práctica coherente, consciente y capaz de innovar.

Tres conjuntos de consideraciones encontramos presentes en los marcos de referencia: las consideraciones de tipo filosófico, las afirmaciones o análisis tomados del campo de los estudios sociales, y los diagnósticos.

Las consideraciones de tipo filosófico expresan puntos de vista tales como la forma de concebir al hombre o la historia; los términos aceptables o deseables de la convivencia humana; el rol que debe asignarse a las instituciones; el desarrollo personal y social, etcétera.

La parte que en los marcos de referencia tienen diversas ramas de los estudios sociales es generalmente la más abundante y también, con frecuencia, la más articulada. Esto es natural consecuencia del énfasis, acertado y legítimo a mi modo de ver, que en las últimas décadas se ha puesto en la naturaleza primordialmente social del fenómeno educativo. En este sentido, lo que un proyecto de educación de adultos pretende hacer se explica, se deduce, se justifica o avala mayormente en términos de teoría social. En estos mismos términos se argumenta el sitio que la educación ocupa en los procesos y el papel que a la misma se le pretende asignar.

Pero como componente de un marco de referencia, el hacer un diagnóstico de la situación en la que se pretende actuar aparece como elemento clave en el caso de la educación de adultos. Muchas veces es lo que uno directamente encuentra en las exposiciones de un proyecto, y es en torno al diagnóstico donde se expresan las consideraciones teórico-sociales o filosóficas, con lo que se enfatiza el carácter central que tiene la intelección de las situaciones concretas. En cualquier caso, es fácil comprender que un diagnóstico tenga un sitio fundamental en una propuesta de educación de adultos: es el elemento que permite conectar con la realidad, de una manera coherente y práctica, los planteamientos discursivos. Es la descripción del terreno de juego, indispensable para poder elaborar una estrategia. Sin él, mucho de lo que se haga puede ser simplemente inadecuado, o aun nocivo, pese a la posibilidad de que sean correctos los aspectos teóricos.

La importancia de un buen diagnóstico se extiende, por supuesto, a muchos otros terrenos: por ejemplo, a los proyectos de desarrollo, que también nos interesan. Aquí simplemente reiteramos este principio, referido al área de la educación de adultos. Podríamos observar también, para abundar en el asunto, que aun en la situación escolar con su carácter prefabricado la capacidad de hacer diagnósticos correctos respecto a los alumnos o a la situación particular de una escuela, es uno de los rasgos que dis-

tinguen al buen maestro. En efecto, los diagnósticos le permiten hacer con éxito los pocos ajustes tolerables dentro de la rigidez escolar y detectar y aprovechar los pocos espacios disponibles para adecuarse a sus alumnos.

Existe además otro hecho peculiar del diagnóstico: mientras las consideraciones filosóficas o de teoría social muchas veces pueden casi copiarse de instancias o modelos ya elaborados, cuando éstos son satisfactorios, en cambio, un diagnóstico difícilmente puede hacerlo así. Como vínculo entre las concepciones de las cosas y la realidad particular de una situación, tiene que referirse a ella en concreto, tiene que reflejarla, y no podemos suponer prematuramente que una situación es similar a otra. Puede efectivamente ser similar para todo propósito práctico, pero eso hay que corroborarlo con cuidado.

En contrapartida al carácter no transferible de un diagnóstico, que en ese sentido se distingue de otros aspectos filosóficos o de teoría social, está el hecho de que los esquemas que se utilizan para diagnosticar pueden variar sustancialmente en términos de los enfoques teóricos que uno adopta, y en ese sentido dependen de éstos. Tal cosa no sólo sucede a partir de la orientación teórica general que uno utiliza (por ejemplo, a partir de que se use un enfoque dialéctico o uno funcionalista), sino también en términos de las "porciones de teoría" que se ponen en juego, con exclusión de otras. Me refiero con esto a enfoques puramente culturalista o puramente políticos, etc. Las consecuencias de este tipo de opciones en el resultado de un diagnóstico, y a través de él en los planteamientos subsecuentes y en la acción, varían en magnitud, pero pueden llegar a ser muy vastas.⁴ Hablaremos de esto más tarde, para no interrumpir esta presentación esquemática de los materiales que se utilizan para construir un marco de referencia.

Los tres tipos de consideraciones anotados arriba convergen finalmente, de una manera o de otra, a establecer propósitos, tareas por realizar, condiciones y restricciones que deben observarse, y en general las orientaciones que constituyen el primer nivel de una propuesta de acción. Esta puede venir en la forma de una propuesta más amplia, dentro de la cual a la educación se le asigna un papel, o puede venir como una propuesta que mira directamente a acciones educativas, con lo que deja otros tipos de acción en la periferia y sólo señala la posible relación entre unas y otras.⁵

No es posible, sin embargo, pasar directamente a darle un carácter operativo a los planteamientos hasta aquí elaborados en el marco de referencia, si primero no se atiende a un aspecto distinto de ellos, pero que les es íntimamente afín y los completa: se trata de lo que hemos llamado *teoría o pauta pedagógica*. De ella nos ocuparemos ahora.

III. TEORIA PEDAGOGICA

Bajo este nombre entendemos las ideas y los principios que gobiernan una manera dada de hacer educación de adultos en lo que toca a la forma de concebir los procesos de aprendizaje y formación:⁶ cómo se enseña y se aprende; en qué condiciones; qué elementos entran en juego, y cuál es el papel de cada uno; cómo se cultivan y promueven las potencialidades de individuos y grupos. En consecuencia, cómo se reflejan las pautas y propósitos señalados en un marco de referencia que está vinculado a una práctica educativa, en la que el educarse cumple su papel, y lo cumple no sólo sin violar los planteamientos ya definidos, sino promoviéndolos y dándoles cumplimiento.

Sin embargo, no es ésta todavía la traducción operativa en la forma de métodos e instrumentos. Se trata del momento anterior, en el que se establecen cuáles son los trazos por los que se desea que transite la acción educativa que se pretende llevar a cabo. De hecho, las pautas pedagógicas que un esquema dado de educación de adultos adopta son aún parte integral de su marco de referencia. El tratarlas aparte sólo tiene por objeto destacar su existencia y su importancia, aunque frecuentemente las veremos surgir en compañía de otros aspectos del planteamiento general.

El problema está en reconocer el papel que juega el trazo cuidadoso de ciertas pautas o normas pedagógicas en la conformación de una práctica educativa dirigida a los adultos. Parece curioso tener que advertirlo, pues se diría que una práctica educativa de cualquier clase lleva consigo siempre alguna forma de pedagogía. Efectivamente es así. Lo que sucede es que si uno no atiende expresamente a ello, corre el riesgo de fallar en la práctica misma, al menos en dos sentidos: en suponer que un buen planteo social o filosófico automáticamente derivará en una educación adecuada, coherente y rica; o en copiar *ciegamente* esquemas ya hechos y limitarse a sacarles el mejor partido posible sin mayor crítica o elaboración.

Es interesante encontrar que los dos tipos de situación ocurren actualmente en la educación de adultos, y se producen independientemente de la orientación de diversos marcos de referencia. Proyectos sociales aceptablemente planteados dejan sus actividades educativas al azar o a la intuición de las circunstancias, y pierden así oportunidades muy grandes de progreso y efectividad. Se presenta también la posibilidad, que aparece no raras veces, de estar contradiciendo con los estilos educativos lo que se pretende como objetivo social; una actitud democrática, por ejemplo, mal puede ser

promovida a través de sesiones dictatoriales. Desafortunadamente esto a veces sucede, y sucede, en parte, por la falta de una referencia previa o consciente a una idea pedagógica.⁷

Por otro lado, estamos en una situación bastante halagüeña en lo que a recursos pedagógicos se refiere: la pedagogía adulta es una de las áreas en las que los últimos 15 o 20 años han visto aparecer grandes logros. El planteamiento de Freire, los enfoques participativos y la educación-acción⁸ son sólo algunos casos en los que la aproximación a los procesos educativos ha logrado avances definitivos. También desde un punto de vista teórico, y no sólo en el terreno de la educación a los adultos, muchos investigadores y pensadores se han ocupado de esclarecer aspectos no considerados anteriormente: por ejemplo, la carga educativa que llevan consigo los rasgos de una situación de aprendizaje, esto es, el famoso "*curriculum oculto*".

Disponemos, pues, de un acervo respetable del que es posible echar mano, si eso es lo conveniente, y sobre el cual se puede construir y avanzar; hacia el cual mirar, por otra parte, como estímulo, ejemplo y fuente de inspiración. Sin embargo, en la práctica concreta existe algunas veces una notable despreocupación por establecer y elaborar con más cuidado una pauta pedagógica apropiada, especialmente en lo relativo a los detalles que tienen que ver con las especificidades surgidas de los diagnósticos, y esto lleva a consecuencias negativas en la selección de métodos e instrumentos, en la creatividad educativa y en la coherencia y efectividad del proceso de educarse.

Dos observaciones antes de terminar con este apartado: el hecho de insistir en realzar la importancia de una suficiente teoría pedagógica, como ingrediente sustantivo en una esquema de educación de adultos, no implica que, conseguido esto, la construcción acertada de una práctica subsiguiente quede más o menos garantizada: no es así. Sólo se pretende subrayar que estamos frente a una condición necesaria, pero no suficiente. Se trata también de aligerar cierta tendencia a dar por resueltos y establecidos, sin necesidad de mayor reflexión, los asuntos pedagógicos (y sus consecuentes proyecciones en métodos e instrumental), sobre todo en algunos grupos que pretenden hacer educación popular

Una segunda observación: ciertos momentos de una elaboración pedagógica pueden requerir elementos de diagnóstico no tomados en cuenta anteriormente en el marco de referencia. Por ejemplo, podría ser necesario ahondar más en determinados rasgos culturales durante el proceso de orientar una pedagogía participativa. Esta necesidad no sólo atiende a que

las concepciones pedagógicas mismas procuren estar en consonancia con una realidad determinada, sino que también mira a ofrecer un terreno firme al siguiente paso: el traducir a prácticas concretas y orgánicas y el instrumentar del mejor modo posible tales concepciones. Para el caso no basta con un diagnóstico del estado o nivel educativo (comoquiera que éste se conciba) de los sujetos que se educan. Se requiere además una captación de aspectos esenciales del ser, de la vida, de la circunstancia en que la actividad educativa va a operar, en la que se incluya también el carácter mismo de los agentes externos que pretendan intervenir como animadores. Sólo los lineamientos mismos de una pauta pedagógica en elaboración pueden indicar qué elementos concretos deben ser explorados para llegar a este aspecto diagnóstico. Esto entraña ya una alusión a las dinámicas según las cuales se gesta una propuesta pedagógica, y de ello tendremos mucho que hablar dentro de algunas páginas.

Por el momento, pasemos a considerar el siguiente tipo de elementos que intervienen en la estructura de una instancia de educación de adultos, a los que agrupamos bajo el rubro de *método*. Esto, además de permitirnos dar un paso adelante, va a ayudarnos a definir mejor lo dicho acerca de los momentos teóricos de un esquema de educación de adultos.

IV. EL METODO

Voy a usar este vocablo para denotar la traducción operativa de una cierta concepción pedagógica. Podemos distinguir en ella dos niveles: un primer nivel de carácter más general, todavía bastante conceptual (aunque referido ya directamente a acciones y procedimientos), y un segundo nivel mucho más detallado y específico, de preceptos o sugerencias muy concretas y operables. El primero podemos designarlo como *nivel de la metodología general*, y el segundo como *nivel de los métodos*. Esta distinción se hace muy conveniente para clarificar el papel que juegan diversos elementos del método y para valorar el carácter de cada uno.

El nivel de la metodología general trabaja con principios fundamentales, aunque ya operativos. Es difícilmente distinguible de la teoría pedagógica misma, pues ésta frecuentemente no puede presentarse sino a través de una determinada forma de actuar y, en todo caso, las líneas metodológicas básicas están entrañadas ya en cualquier concepción pedagógica. Pero el nivel de la metodología explicita tal concepción a través de directrices prácticas y de la elaboración o selección de una forma concreta de desarro-

llarla, y la dota así de lo que podemos llamar una estrategia educativa. Se trata de principios básicos y de una forma general de instrumentación que desarrolla la idea pedagógica hacia un modelo operable; un modelo que satisfaga los planteamientos del marco de referencia y de las pautas pedagógicas que en consonancia con él se hayan adoptado.

Así, frente al propósito de promover la “liberación de la expresión”,⁹ por ejemplo, surge el requerimiento de una pedagogía de la expresión, en la cual se establece, digamos, que el educarse debe suceder expresándose; que esta expresión no puede ser el mero repetir algo ajeno; que el aprender a tener voz implica una manifestación en público y atreverse a ello; que no se transita fácilmente del silencio a la voz, etc. Una traducción operativa de estos principios pide un espacio público; pide una temática cercana al participante y de algún modo producida por él; pide una animación de la expresión y caminos para superar los obstáculos que puedan inhibirla; pide una forma asequible y legítima para operar; pide encontrar mediaciones que vayan deshinibiendo la expresión. Estos elementos constituyen el trazo fundamental de una metodología que para encarnar sólo requiere darse a sí misma una forma visible.

La elección de una forma global que asimile los rasgos metodológicos deseados es una decisión estratégica que da cuerpo real a una práctica educativa. En el ejemplo que venimos usando esta decisión podría ser el utilizar el teatro para encarnar nuestras líneas metodológicas,¹⁰ y ajustar la categoría general “teatro”, mediante una serie de manipulaciones aceptables, a los requerimientos de nuestra metodología. Podemos hacer que los “actores” salgan del mismo grupo de “espectadores”; podemos requerir que ellos mismos creen sus presentaciones; podemos utilizar el teatro como un espacio público, etc. Todo esto va construyendo la armazón fundamental de nuestra propuesta metodológica, y perfilando el carácter de una estrategia de “liberación de la expresión”.

Una metodología general, con su componente conceptual ligado estrechamente a una expresión concreta, puede elaborarse de distintas maneras. Puede echar mano de formas ya conocidas, y eventualmente ajustarlas a sus lineamientos; puede inventar estas formas desde el principio; puede seguir diversos procedimientos, pero siempre requiere un grado de creatividad importante. Por otra parte, para un mismo propósito y un mismo conjunto de requerimientos sociales y pedagógicos pueden existir diversas formas válidas de expresión, aunque en general sólo diferirán en la manera de encarnarse en un determinado esquema educativo. En el caso que nos sirvió de ejemplo podría también pensarse, digamos, en un desarrollo a través de círculos de cultura al estilo Freire, dotados de foros amplios de intercambio.

Como toda estrategia, la elección de uno u otro camino, de entre los que se puedan presentar, mucho dependerá de situaciones, capacidades y recursos. Pero creo que no es excesivo afirmar que este *nivel de la metodología general*, como lo hemos llamado, es el núcleo esencial de cualquier práctica de educación de adultos bien planteada, en cuanto que es el primer nivel en el que se hacen reales todas las elaboraciones anteriores, y consecuentemente manifiesta lo que el discurso previo (marcos de referencia, teoría) realmente vale o quiere decir, y en cuanto condiciona de una manera muy inmediata las etapas siguientes.

Las líneas metodológicas generales se desarrollan y detallan mediante un conjunto de métodos, cuya articulación da forma final a una práctica educativa. A este aspecto de la formulación de tal práctica es al que llamamos *el nivel de los métodos*. Se trata de cosas como la manera de producir sílabas, y así nuevas palabras, en la propuesta de Freire, o como los procedimientos para construir un universo vocabular. En el caso del teatro, al que aludíamos, hubo que buscar una manera de entrenar como “comunicadores” a las personas que presentan un espectáculo; diseñar un proceso que los preparara en la forma de producir ellos mismos el espectáculo, a base de su experiencia y las inquietudes de una comunidad; introducir formas de participación de los espectadores, etc. Este tipo de desarrollos es el que constituye el nivel de los métodos.

Los métodos, como desarrollo de una metodología general, deben en primer lugar responder a ella, y con esto el campo de elección se limita a aquellas posibilidades que cumplan con este requisito. Además, son esenciales en el sentido de que de ellos depende la operatividad y eficacia de una forma de educación, de ahí su importancia. Sólo que esta operatividad y eficacia no está ligada necesariamente a la individualidad de un procedimiento particular, sino que está abierta a varias posibles alternativas: su carácter es menos rígido que el de las líneas metodológicas fundamentales. Uno podría pensar, por ejemplo, en varios procedimientos distintos y aceptables para construir un universo vocabular, sin salirse de la estrategia freiriana fundamental.

Los métodos más particulares se caracterizan, pues, por su mayor flexibilidad y versatilidad dentro de una metodología dada. Son algo esencialmente funcional, cuyo criterio de aprobación o rechazo está en su coherencia con el diseño metodológico adoptado, en su viabilidad práctica y en su eficacia. Aunque no sean arbitrariamente intercambiables o sustituibles, los métodos tampoco representan necesariamente lo esencial de un enfoque pedagógico. En este sentido son, junto con otros instrumentos de los que en seguida hablaremos, el principal nivel en el que la variedad y las adapta-

ciones locales pueden tener lugar. Los métodos son las armas principales con las que una idea pedagógica conquista sus objetivos; pero son eso: armas. Por esta misma razón podemos decir con verdad que los métodos, por ingeniosos y bellos que sean, no adquieren sentido sino en el contexto de lo que una metodología básica expresa respecto a las ideas (pedagógicas, sociales, filosóficas) que le sirven de fuente y sustento. Un salón de clase tradicional será siempre opresivo y su metodología autoritaria, aunque use un método de aprendizaje silábico como el propuesto por Freire.¹¹ En contrapartida, un esquema amplio de educación-acción puede usar en ocasiones métodos de salón de clase, por ejemplo, para problemas muy técnicos, sin contradecir su enfoque pedagógico.

El hecho de que las concreciones más de detalle en el procedimiento pueden no ser tan esenciales o exclusivas a una idea pedagógica, nos permite gozar de flexibilidad para adaptarnos a contextos distintos, a dotes y capacidades diferentes, a diversas disponibilidades de recursos, y en ocasiones aun a estilos o gustos, sin abandonar por ello una cierta base pedagógica que hemos elegido o diseñado. Mantengamos, sin embargo, como ya lo hemos hecho, la importancia de buenos y adecuados métodos, los que sean, para una buena educación. Señalemos, también, el sinsentido, no demasiado raro, de congelar todo el problema de la educación de los adultos en el asunto de los métodos. Y apuntemos, finalmente, en paralelo con lo que ya decíamos de la teoría pedagógica, que hay ya una gran riqueza de métodos desarrollados con miras a la educación de los adultos, y que existen las condiciones para desarrollar mucho más, como parte de una mayor preocupación por la pedagogía adulta; no es, pues, por carencia de ellos por lo que puede fallar la educación de adultos, sino por otras razones.

Sólo resta, para tener completa una forma de educación de adultos, el dotarla de instrumentos apropiados para realizar su tarea. De hecho los métodos no son sino una clase especial de instrumentos, y podemos tratarlos como tales si así lo deseamos. Aquí he preferido destacarlos aparte, por su papel como materializadores, en primera instancia, de una pedagogía. Hablemos ahora, pues, de la instrumentación.

V. LOS INSTRUMENTOS

Abarcamos con este nombre todos aquellos útiles que usamos en un proceso educativo; útiles que son la etapa final en convertir en operativo y

práctico un esquema de educación. Pueden ser de muy diversa índole: láminas, cuadernos, técnicas de animación, talleres, etc. Los podemos agrupar en las siguientes clases: a) actividades, b) técnicas, c) procesos de apoyo, y d) materiales de apoyo. Tal como están enumerados guardan una cierta jerarquía entre sí, en el sentido de que el proceso normal de elaboración de una práctica de educación de adultos usualmente seguirá esos pasos, aunque esto habrá que entenderlo sin rigidez alguna.

Supongamos, por ejemplo, que se haya adoptado una metodología fundamental, como la de Freire, y se la haya desarrollado a nivel de sus métodos: "alfabetización psicosocial", por poner un caso. Lo normal es que de ahí se derive una serie de actividades, como encuestas o entrevistas, sesiones periódicas, elaboración de textos; que en vistas a éstas se establezcan ciertas técnicas apropiadas como la forma de construir un universo vocabular, la técnica de producción de sílabas y palabras en una sesión alfabetizadora, el uso de láminas; que en seguida se diseñen procesos de apoyo, tales como contactos informales con la gente, capacitación de los animadores y que, conjuntamente o a continuación, se produzca o se procure cierto número de materiales: tal vez láminas, cuadernos, lápices, etcétera.

La variedad de recursos instrumentales disponibles es tan grande que se tiene la impresión de que difícilmente una práctica educativa no formal se verá alguna vez bloqueada por esta razón. Y no hablo aquí de recursos potenciales, sino de los que de hecho uno encuentra utilizados. Por otra parte, y como sucede con los métodos, es necesaria una congruencia entre los instrumentos que se eligen y los planteamientos que anteriormente se han hecho; por ejemplo, dentro de una pedagogía armada con base en la investigación participativa sería autodestructivo utilizar sesiones demasiado largas o materiales fuera del alcance de la gente.

Pero aun sin llegar al extremo de la incongruencia, hay instancias fracasadas fundamentalmente por simples errores o descuido en la instrumentación. Como sucede con los métodos, la eficacia de una buena pedagogía está muy ligada al carácter y calidad de los instrumentos que usa, y aquí calidad se debe entender como excelente adecuación, no como lujo. Cuando este aspecto se descuida o se considera trivial, el costo es generalmente alto en tiempo perdido, en insatisfacción y aun en resistencia al aprendizaje.

Existe también el extremo contrario: un fenómeno extraño que podemos llamar "fetichismo instrumental". Consiste en mitificar ciertos instrumentos o métodos, de tal manera que prácticamente el proceso educativo está hecho para exhibirlos, no para usarlos, y su finalidad es la gloria de los mismos, no el provecho del sujeto que se educa. Al educando más bien

se le concibe como a un devoto adorador, que en virtud de la magia del método o instrumentos finalmente será salvado.

Terminamos con esto la exploración de la estructura que de una u otra forma aparece en las diferentes maneras de hacer educación de adultos, bien cuando se examinan a nivel de propuesta, bien cuando se les mira en operación. El trecho entre este esquema y la práctica real es todavía muy grande, y debe considerarse toda una serie adicional de elementos de carácter dinámico. Sin embargo, este primer apunte puede ser ya útil para discutir con mayor claridad y precisión algunos de los problemas que suscita la educación de adultos, y a su vez también para plantear problemas que pueden ser importantes. Pienso que será útil también como guía de planeación y análisis para quien está involucrado en algún momento de la educación de adultos. Pasemos ya a tratar estos aspectos.

VI. LOS ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA INTERNA EN LA PRACTICA REAL

La formalización que hemos hecho de los elementos de estructura interna en la educación de adultos corresponde a lo que, refleja o intuitivamente, hacemos la mayoría al plantear un proyecto. Integrando los cuatro componentes hasta aquí mencionados, podemos delinear una instancia de educación de adultos en la forma, todavía primitiva pero reconocible, de un esquema, o sea, un modelo o propuesta. Sin embargo, en la práctica real, como podía esperarse, todos esos aspectos aparecen de muy diversas maneras en diferentes situaciones de educación de adultos. Ni el orden en que han sido mencionados es necesariamente el orden en que son presentados, ni la distinción entre ellos se preserva siempre, ni se le da a cada uno la misma proporción de importancia. En buena medida esta clase de disparidades no parecen afectar la sustancia de una práctica y dependen más bien de estilos diferentes, de intereses predominantes y de la naturaleza misma de la propuesta que se pretende sustentar. Los hemos ordenado y destacado, pues, con propósitos de exposición; pero la manera de ofrecerlos en un caso concreto puede variar mucho.

No obstante, ciertas diferencias en la manera de presentarse los elementos de la estructura interna son de más trascendencia, y creo que vale la

pena comentarlas. La primera de estas diferencias la encontramos en el nivel de explicitación con que aparecen, es decir, qué tan conscientemente formulado está cada uno de esos elementos en las diversas prácticas que conocemos.¹² Al recorrer varios casos observaremos diferencias notables desde este punto de vista: no es infrecuente encontrar que muchos elementos no están o se han dejado implícitos.

Este dejar implícitos algunos elementos, como el marco de referencia o las líneas pedagógicas básicas, sucede de varias maneras. Puede ser que en el planteamiento mismo estén sólo implícitos o puede ser que haya un planteamiento explícito y elaborado a ciertos niveles del grupo u organismo que pretende hacer educación de adultos, pero que esa elaboración no transite con suficiente claridad hacia otros niveles, especialmente aquellos involucrados en la ejecución directa de los programas. Por otra parte, "implícito" o "explícito" no pueden distinguirse tajantemente: hay grados, que van desde la ausencia de referencia alguna hasta una plena explicitación, pasando por esbozos más o menos elementales. Además, los elementos que se dejan implícitos varían de caso a caso.

Todas estas variantes, que muchas veces se mezclan entre sí, hacen complicado el comentar lo que sucede con diferentes prácticas con respecto a la medida de explicitación de sus propuestas. Pero se pueden aventurar algunas indicaciones. En primer lugar, el dejar cosas implícitas conlleva el riesgo de ocultarlas a la crítica y sobre todo a la autocrítica; además, implica una importante posibilidad de desvirtuar, y aun contradecir en cierto momento, lo que en principio se pretendía. Esto vale tanto si lo implícito está en el planteamiento mismo, como si se da más bien en su distribución a través de los diferentes sujetos involucrados en el proceso de educación, y es más grave mientras más completamente implícito sea.

Es frecuente que las prácticas más estrechas y pragmáticas, como muchos programas de capacitación, den por sentadas la mayoría de las cosas y sólo desarrollen los aspectos pedagógicos más inmediatos (métodos, instrumentos) retomando algún sistema convencional. Por ejemplo, a un programa de capacitación de vendedoras al menudeo en los supermercados le basta simplemente con detectar esa necesidad para armar los cursos en términos de los requerimientos de la gerencia, con muy buenos recursos instrumentales. El programa es muy efectivo dentro de su visión de las cosas.

Pero, por otra parte, sucede que programas socialmente ambiciosos y fundamentados omitan o limiten un planteo más claro de sus aspectos pedagógicos; o más frecuentemente, que planteen bien la parte conceptual,

pero sean poco explícitos en sus métodos e instrumentos. Esto generalmente suele venir precedido de la falta de un suficiente diagnóstico orientado a lo educativo, al lado de su muchas veces acertado diagnóstico social.

En cambio, en los proyectos que envuelven un grado apreciable de burocracia, como los de las agencias públicas, los esquemas suelen estar muy explícitamente desarrollados en los altos niveles de mando, pero con frecuencia su apropiación explícita en los niveles de operación es pobre. Tal hecho ha sucedido, por ejemplo, en el Programa Nacional de Alfabetización,¹³ y ha sucedido por años y en muchas partes en ese tipo de programas. Y no es que el problema sea privativo de las agencias públicas. En un proyecto de organización y educación campesina que operó en varios estados del país y estaba animado por un organismo privado se dio el mismo problema al menos durante el primer año y medio.¹⁴

Ninguna de estas observaciones pretende establecer una regla, sino simplemente señalar posibles tendencias que sería útil tomar en cuenta. Lo importante más bien es llamar la atención sobre los riesgos de no ser explícitos en algún momento, y dónde es más frecuente que esta falta de explicitación aparezca. Pero podemos también preguntarnos si es posible, al revés, un exceso de explicitación. Probablemente sí, y esto de dos maneras. La primera consiste en abundar demasiado en los marcos de referencia, o aun en la elaboración de los aspectos pedagógicos, de tal manera que el planteamiento mismo llega a oscurecerse, aun en el caso de que todo lo dicho sea apropiado y lógico (demasiada luz ciega, aunque algunos no parecen comprenderlo), y más, naturalmente, cuando el desarrollo mismo es confuso. Asimilar con eficacia obesos documentos o conceptualizaciones atormentadas y, sobre todo, convertirlos en práctica diaria no resulta fácil ni funcional. Sin duda, los burócratas y los ideólogos son propensos a este tipo de excesiva explicitación.¹⁵

Otra manera de excesiva explicitación se da a veces a nivel de los métodos e instrumentos, aunque tenemos que explicarnos: conviene tener bien definidos este tipo de elementos en el momento de la acción; pero no ayuda mucho el tenerlos definidos demasiado puntualmente con demasiada anticipación y desde oficinas centrales, pues esto tiende a obstaculizar adaptaciones y ajustes locales, a desfavorecer la creatividad y a mecanizar innecesariamente las actividades. Lo que puede funcionar mejor es tener disponibles diferentes posibilidades y sugerencias alternativas entre las cuales se pueda escoger en una situación dada.

Sin embargo, algunos programas que generalmente pretenden ser ma-

sivos desconfían de la capacidad de los ejecutores inmediatos para hacer ese tipo de elecciones, y tienden a prescribir muy minuciosamente todos los detalles. En ocasiones esto puede estar justificado, mientras aquéllos adquieren experiencia y se forman más profundamente; pero, desde luego, no es la situación más deseable, si no se quiere que la educación de adultos vaya a parar a la misma rigidez y esclerosis en la que ha parado el sistema formal para niños y jóvenes.

Una segunda diferencia en la manera como se manejan los elementos de estructura interna la encontramos, obviamente, en la orientación que cada uno adopta (en el aspecto teórico) y en los métodos e instrumentos que prefiere (en el aspecto práctico). Discutir estas diferencias es hablar sobre una parte importante de la sustancia misma de la educación de adultos, y merece un capítulo aparte, que tome en cuenta también otros aspectos diferentes a los hasta ahora expuestos. Por el momento, nos conformaremos con señalar el punto.

Una tercera diferencia en la manera como aparecen los elementos de estructura interna en diversos casos de educación de adultos, se da en el terreno de la *calidad*. Se trata de una diferencia muy previsible, pero que obviamente condiciona lo que sucederá después. Independientemente de que en principio se parta de una posición correcta, cualquiera de los elementos mencionados puede estar elaborado pobre o equivocadamente, y afectar así la práctica en cuestión. En los casos reales las deficiencias más frecuentes se dan a nivel de diagnóstico fino (local) y a nivel de los métodos, en forma de elaboraciones vagas o insuficientes o mal fundamentadas, o en forma de demandas impracticables. Pero esto es sólo lo más frecuente: al recorrer diferentes propuestas podemos encontrar deficiencias en otros puntos, y muy graves a veces. Los fracasos y desilusiones a que condujeron varias propuestas desarrollistas empezaron en planteamientos y diagnósticos equivocados.

Sin embargo, a pesar de sus amplias repercusiones no es necesario insistir mucho en este aspecto de la calidad, pues es un requerimiento tan obvio y natural en todos los ámbitos que resultan innecesarias muchas aclaraciones o recomendaciones, aun si se tiene en cuenta que efectivamente podemos encontrar una calidad muy desigual entre los numerosos intentos conocidos de educación de adultos. Pero queda otro aspecto que sí requiere un comentario más detenido, y que alguno podría catalogar también como un asunto de calidad, aunque no lo sea exactamente: se trata de la amplitud o estrechez de los marcos de referencia y de la profundidad de sus elaboraciones de método.

También en este aspecto hay diferencias muy amplias entre diversas propuestas de educación de adultos. No se trata propiamente de un asunto de calidad, pues respecto de algunas propuestas basta, por ejemplo, un diagnóstico muy elemental para cumplir el cometido que se asignan, aunque la base de la asignación misma sí pueda ser discutible. Para capacitar vendedoras al menudeo en supermercados, en términos de lo que demanda el mercado de trabajo y en un lapso de tiempo muy breve, basta en efecto con un diagnóstico bastante sencillo y una metodología de salón de clase moderno. En este sentido, el programa tiene la calidad necesaria aunque pueda objetársele su punto de partida.

Pero es evidente, por otra parte, que al proceder así muchas posibilidades educativas, relacionadas objetivamente con ese mismo grupo, quedan fuera del panorama, aun si hablamos sólo de vendedoras al menudeo. En este otro sentido, la amplitud y riqueza de los marcos de referencia y la profundidad de las elaboraciones de método, son una condición y una medida de la talla de una propuesta de educación, y pueden eventualmente servir de indicadores para construir una tipología de proyectos de largo, mediano y corto alcance. También, desde otro punto de vista, pueden discriminarse proyectos de espectro amplio o de espectro reducido, que para algunos propósitos resulta útil. Por "alcance" aquí se entendería la calidad y número de necesidades y aspiraciones educativas que se pretenden cubrir, junto con la medida de esfuerzo que se pone en que el modo y manera de tratarlas sea máximamente adulto. No tiene que ver, en principio, con la *cantidad* de sujetos que trata de abarcar.¹⁶ Por "espectro" entiendo la amplitud de situaciones a las que se es capaz de responder: es éste un concepto complementario al de "alcance", aunque de segunda importancia y de carácter más bien práctico.

La alfabetización estilo Freire, por ejemplo, sería una propuesta de largo alcance. Dentro del proceso de alfabetizarse están contemplados logros educativos de gran trascendencia social y personal, que abarcan una amplia problemática y tratan de satisfacerla. Se preocupa además, y muy expresamente, de elaborar una manera muy adulta de educarse, y socialmente significativa. En sí misma sería, empero, una propuesta de espectro reducido, en cuanto que transita a través de la alfabetización específicamente, y no tiene cómo responder a quien no le interesa alfabetizarse o necesita más bien otras cosas. Freire mismo se encargó de ampliar ese espectro con adiciones, como los círculos de cultura, los embriones de investigación participativa, etc., que ya no implican necesariamente la alfabetización y son aplicables a una gama muy variada de situaciones. Insistimos, sin embargo, en el carácter secundario de este atributo, que se refiere no a

la sustancia de un esquema educativo sino sólo a su versatilidad; no deja ésta, empero, de ser una cualidad apreciable.

Puede quedar la impresión de que para que un proyecto de educación de adultos valga la pena debe ser de largo alcance y de espectro amplio. Esto no es así, por lo pronto en lo que se refiere al espectro amplio: hay sectores o problemas que justifican un modelo particular a su situación, por ejemplo, ejidos madereros, promoción de la salud, etc. Pero también acciones muy específicas, no sólo de espectro muy reducido sino de muy corto alcance, pueden ser lo que en un momento dado requiera algún grupo o sector de la población adulta. Sin embargo, es preciso hacer tres acotaciones: a) Se puede responder a este requerimiento desde diversos marcos de referencia y con distintos enfoques pedagógicos; la urgencia o la necesidad no son razones para justificar que ese marco sea incorrecto o débil, o que su pedagogía no esté al mejor nivel como pedagogía de adultos. b) No debemos caer en la trampa de aceptar, como se nos insta a hacer en ocasiones, que programas así son la respuesta a los requerimientos más importantes de la educación adulta: este tipo de programas pequeños y puntuales, aunque a veces masivos en extensión, vale mientras se mantengan en su lugar como apoyo o auxilio circunstancial y limitado. c) El lugar más valioso y que les confiere más sentido a este tipo de programas es el formar parte de prácticas más amplias y de más largo alcance.

Ahora bien, una vez aclarada la validez eventual de las acciones educativas más estrechas, habría que defender abiertamente que el grueso de la educación de los adultos deberá ser planteado en términos de largo alcance, es decir, en términos orientados por marcos de referencia amplios y expresamente preocupados por construir caminos adultos para educarse. Muy aparte de los éxitos concretos y enumerables, o los fracasos, de las propuestas que siguen este criterio y de las cuales la corriente de educación popular nos da muchos ejemplos, creo que esta posición es la única que hace justicia al sujeto que busca o acepta entrar en un proceso de educación.

Hay un asunto más que ha ocupado la atención de quienes se preocupan por la educación de adultos, y es el de la *innovación*. A partir del sistema de escuelas nocturnas, normalmente aprovechadas por adultos muy jóvenes y que eran calca estricta (aunque devaluada) de las escuelas comunes, la educación de adultos se ha ido construyendo con base en innovaciones de muchos tipos, impulsadas generalmente desde pequeñas experiencias y aceptadas más o menos ampliamente, más o menos pronto o tarde, en diversos ámbitos. Si retomamos lo expuesto sobre el "alcance" de una propuesta de educación, creo que éste puede ser el lugar para una referencia

rápida a lo que llamaríamos *alcance de una innovación*, especialmente porque creo que el relacionar innovación con estructura interna permite tratar el punto con más claridad. El grueso de las cuestiones en torno a innovación lo dejamos, por su carácter dinámico, para el siguiente capítulo.

Por ejemplo, hace algunos años emprendimos un proyecto de investigación y evaluación de innovaciones en educación de adultos. En el curso del mismo, algunos nos dimos cuenta de que habría que hablar más bien de experiencias “más o menos nuevas” y no de innovaciones. En efecto, no nos era fácil manejar la idea de innovación por dos razones. En primer lugar es difícil calificar, en bloque, una práctica dada como “innovación”; casi cualquiera que ofrezca elementos nuevos retoma también otros ya conocidos, y ambas cosas suceden en una medida sumamente variable de caso a caso. En segundo lugar, si decidíamos concentrarnos en sólo los aspectos innovadores, resultaba difícil valorarlos, dada su naturaleza notoriamente diversa.

El problema puede simplificarse, tal vez hasta resolverse, a) si hablamos de propuestas o prácticas innovadoras y entendemos por tales las que ofrecen alguna innovación, y b) sobre todo si ubicamos claramente cada innovación en el nivel de la estructura interna que le corresponda. Con lo anterior, sí es posible valorar el carácter y *alcance* de una innovación, compararla con sus semejantes, etc., en tanto su manejo se hace más fácil. Esto, que en un momento dado resultó un problema académico, puede tener importancia cuando tratamos de apreciar diferentes propuestas de educación de adulto desde el criterio de lo innovador.

Calificarlo de innovador, sin precisar más, es una manera de vender un esquema educativo, y así han prosperado algunos de éstos en los años pasados. El problema está en que el carácter naturalmente fascinante de una idea innovadora ocultó a veces, o borró en la práctica, carencias existentes en otros niveles, carencias a las que no se atendió. Pienso, por ejemplo, en una metodología muy bien elaborada y atractiva para formar “extensionistas” campesinos de entre los mismos campesinos, y sin sacarlos de su medio, sino adaptándose a él. Sin entrar en detalles, digamos que el esquema tenía muchos rasgos acertados y resolvía un problema real; además, operaba con éxito dentro de su visión. Era una innovación valiosa a nivel de métodos e instrumentos, pero fallaba en algunos aspectos a nivel de una metodología general adulta, y era estrecha en su comprensión del campo (sólo estrecha, no radicalmente equivocada). Ensimismados, sin embargo, en su propia idea, a los animadores del proyecto les ha sido difícil superar esas limitaciones durante un largo tiempo. Como innovación era válida e im-

portante *a su nivel*; pero en otros aspectos no sólo no era innovadora sino que quedaba bastante lejos de ser una propuesta completa de educación de adultos.

Un atributo más se hace notar, por su presencia o por su ausencia, entre los elementos de la estructura interna en la educación de adultos: la podemos llamar *coherencia*. Nos referiremos a él para terminar este apartado. Coherencia significa aquí, en primer lugar, la armonía entre los tales elementos; el que se articulen entre ellos y al interior de cada uno, sin contradicciones internas; el que los métodos e instrumentos no sólo no choquen entre sí, sino que respondan a una metodología para la cual exista un fundamento válido y propósitos compatibles.

En segundo lugar, *coherencia* significa también la practicabilidad, “en principio” por ahora,¹⁶ de lo que coherentemente se propone. Los condicionamientos abiertos u ocultos a los que está sujeta la puesta en acción de un esquema, no deben hacerla imposible desde antes de empezar a existir como práctica. Además, un diagnóstico veraz de la situación en la que llega a ser un proyecto no debe encontrar elementos importantes que vedan la realización de lo que la propuesta (ya internamente coherente) muestra en su esquema

La coherencia así entendida es una garantía, más que nada, de veracidad, o sea, de que efectivamente se intenta y se está buscando lo que se dice. Esto, al menos en el estado actual de la educación de adultos, es muy importante, por el número grande de proyectos que desde diversos ángulos pretenden ser atendidos y aceptados. Sólo hasta cierto punto muy amplio la coherencia es una condición de viabilidad: se puede operar en la incoherencia muchas veces, y de hecho se hace así, especialmente cuando la incoherencia está localizada en pocos puntos bien definidos. Pero uno tiene la posibilidad de notarlo así, o de estar en desacuerdo, incluso de desenmascarar como deshonesto algún esquema, sólo si acepta en principio este requerimiento de coherencia.

Aunque puesto así en el papel parece un asunto simple y obvio, en la realidad es sutil y difícil, y debemos estar preparados para lidiar con los asuntos de coherencia como un problema complicado. Como en todas las cosas, uno de los momentos más críticos es el del paso de las teorías y propósitos a los mecanismos operativos que pretenden traducirlos: es un punto que se presta a la trampa. Pero no es el único. Por otra parte, es cierto que en un ámbito como el de México, y creo que en general el de Latinoamérica, con todas las dificultades que una opción educativa liberadora y progresista conlleva, la pureza total no siempre es posible. Pero sí es posible al

menos formularse un criterio que delimite las fronteras de lo tolerable, y ésta, empero, de ser una cualidad apreciable.

Por lo demás, creo que sí constituye una experiencia común el detectar numerosas incoherencias francamente no justificables en el mismo planteamiento de muchos esquemas de educación. Es el caso de algunos planteos participativos que en realidad sólo tratan de legitimar la intromisión de ciertos agentes externos en una comunidad, o graves marcos de referencia que van a parar, con la intención de ennoblecerlas, en propuestas prácticas estrechas y convencionales. Creo que no simplemente como un punto de ética, sino en atención al crecimiento sólido y a la sistematización útil de lo que en educación de adultos hacemos, no es muy importante la claridad que se deriva de planteos aceptablemente coherentes.

Con esto terminamos este apartado. En la práctica, pues, de la educación de adultos los elementos de la estructura interna aparecen de muy diversa manera y sirven para estructurar actividades de diferente carácter y envergadura. La atención, sin embargo, a la forma como están presentes estos elementos en una propuesta dada, puede ser de utilidad para entenderla y valorarla, e incluso para prever hasta cierto punto lo que pueda suceder, lo que se puede esperar o no esperar de tal propuesta como acción real.

Pasemos ahora a un último apartado, en el que me propongo tratar algunos puntos adicionales que por razones de claridad he preferido no incluir en lo anterior.

VII. OBSERVACIONES FINALES EN TORNO A LA ESTRUCTURA INTERNA

La primera observación se refiere a asuntos de método, pues resulta interesante notar que dentro de la enorme variedad de estilos y maneras con los que hacemos educación de adultos, sólo parece haber cuatro sistemas o modos fundamentales para organizar una situación de aprendizaje. El hecho es importante porque ayuda a entender que el valor de un buen esquema de educación de adultos depende no tanto de la forma que adopta como de la orientación e ideas que gobiernan el manejo de esa determinada forma, cualquiera que sea. Pero, por otra parte, cada una de estas formas tiene sus propias reglas, sus posibilidades y limitaciones, y es útil tener esto en cuenta de antemano para evitar tropiezos inesperados y aprovechar todas las ventajas.

En efecto, una propuesta de educación de adultos, normalmente, o se organiza a través de una situación de aula, o bien trabaja en forma de círculo de estudio, o usa en forma sistemática algún medio importante de comunicación social, o gira en torno a acciones. Estas cuatro posibilidades son como las matrices o moldes en los que se vierte cualquier intento de hacer educación, y por el momento parecen agotar la imaginación innovadora en lo que a formas básicas se refiere.

Una *situación de aula* consiste esencialmente en la presencia de un docente que se dirige a un grupo dentro de un espacio delimitado y con un programa previo. Hablar de una *situación de aula* no tiene una connotación peyorativa, pues un aula se puede manejar de muchas maneras. El aula no formal se caracteriza en los casos concretos por su flexibilidad para responder a muchas situaciones en cuanto a los objetivos que se asignan al aprendizaje, la variedad de instrumentos que puede usar, a la adaptación a tiempos y personas, y a tener en sus manos la definición que se dé a las relaciones y roles de maestro y alumno, así como a su interacción con el medio. Los planes y programas se pueden construir participativamente y los reglamentos internos pueden salir de acuerdos y consensos.

En un *círculo de estudio y discusión* el aprendizaje se estructura en torno a una agenda de problemas o de situaciones cuyo contenido o enseñanzas se quiere desentrañar, o sobre cuyo manejo se quiere discutir. Docente y programas desaparecen como tales, y son sustituidos por algún tipo de liderazgo y por secuencias acordadas de asuntos a tratar. Los recursos didácticos también cambian y se basan más en documentos de trabajo, observaciones y vivencias que en otros tipos de útiles, aunque éstos no están excluidos. Su estilo es el de lo que en otros niveles llamamos un seminario. Cuando el liderazgo no es bien manejado o cuando no se llega a construir la confianza participativa del grupo (y suelen suceder las dos cosas al mismo tiempo), es fácil que se regrese expresa o virtualmente a la estructura de aula. Asimismo, una aula muy abierta fácilmente se transforma en círculo de estudio en uno u otro momento: la diferencia no es nunca tajante, pero sí suficiente como para que valga la pena distinguir las dos formas.

Una alternativa más está representada por los *medios de comunicación social* cuando son usados con propósitos expresamente educativos. Es cierto que los medios siempre educan, pero nos referimos ahora al caso en que son usados con ese propósito de una manera deliberada como, por ejemplo, en una campaña de alfabetización. La enseñanza-aprendizaje se estructura en este caso en torno al medio y sus posibilidades. Se hace pública en el sentido de no restringirse a un grupo particular, aunque por ello mismo se hace

también más aleatoria. El impacto del medio provee siempre de una fuerza especial, aunque la naturaleza del medio limita también el control de las “ideas educativas” sobre el proceso: en efecto, en ese caso se tienen que seguir también *las reglas del arte*.

La que en otro momento llamamos *educación-acción* es la cuarta manera de organizar el aprendizaje. En este modelo no se da una instrucción preestablecida sobre algún tema ni se busca generar acciones a partir de situaciones de aprendizaje, como podría hacerse en un círculo de estudios. El comando lo tienen las acciones mismas: organizar un sindicato, por ejemplo, o ganar una lucha. El aprendizaje gravita en torno a las acciones o se desprende de ellas, pero no son algo artificial, creadas para que se aprenda, sino situaciones válidas en sí mismas, de las cuales se aprende. Por lo demás, para constituirse en maneras sistemáticas de aprender, tales acciones necesitan incluir alguna forma de reflexión y evaluación, y requieren sistemas estructurados de comunicación.

Enseñar y aprender en este caso se vuelven partes de un mismo proceso y resulta difícil decir quién y cuándo aprende, y quién y cuándo enseña. Formalizar de alguna manera lo informal adquiere un carácter importante por la misma naturaleza de los procesos. La presencia de líderes o animadores preocupados específicamente por los aspectos educativos, es muy importante si se quiere asegurar la *organización del aprendizaje* (no de la situación en la que se aprende, que sigue sus propias reglas). Pero el papel de éstos cambia drásticamente respecto al de un docente. La experiencia de aprendizaje, en situaciones como ésta, se hace muy abierta y pública en el ámbito del proceso.

Estas cuatro maneras de hacer educación de adultos no se excluyen mutuamente. Las podemos encontrar mezcladas en un mismo programa o proceso, aunque generalmente una es la que domina. La utilidad de mencionarlas y distinguirlas está en la ayuda que puede darnos el reconocer el tipo de herramientas que tenemos a mano en caso de emprender una determinada acción educativa. Nos da también la posibilidad de analizar más claramente ventajas y desventajas, y de sopesar unas contra las otras en un caso determinado, para optar así por la que mejor pueda servirnos. Más allá de eso, tampoco tiene demasiada importancia el reconocerlas, y desde luego se puede hacer buena o mala educación de adultos a través de cualquiera de ellas.

Una segunda observación, y la final en este capítulo, se refiere al lenguaje. En la educación de adultos ha habido, como ya lo apuntamos en el capítulo anterior, muchos cambios de perspectiva y avances en diferentes

aspectos, cada uno de los cuales ha traído consigo propósitos y expresiones clave con las que identifica su propuesta: “concientización”, “método psico-social”, etc. Esto ha llevado al establecimiento de una costumbre muy difundida que consiste en apropiarse del lenguaje de vanguardia en el momento, independientemente de los reales propósitos o posibilidades que uno tenga. Este abuso del lenguaje provoca que el discurso sea muy poco de fiar y que muchas veces no revele realmente lo que se hace o pretende hacer.

Es necesario hacer esta advertencia para evitar la impresión de que cuando hablamos de estructura interna nos referimos principalmente a lo que de ella nos dicen el discurso o los documentos. La primera fuente para sacar a luz la estructura interna de una práctica de educación de adultos es la práctica misma en operación: el discurso es solamente un auxiliar que en ocasiones puede resultar francamente engañoso. Y hecha esta observación pasemos a considerar aspectos de carácter dinámico de la educación de adultos.

NOTAS

- 1) No está de más reiterar que me estoy refiriendo exclusivamente a casos de educación no formal o informal. Sin embargo, también en las instancias formales es obviamente posible discernir una estructura interna.
- 2) Puede ser bueno aclarar que estamos hablando de tipos o clases de elementos, no de elementos en particular: los métodos pueden variar enormemente de caso en caso, pero lo que ahora interesa es un *tipo* de ingrediente que nunca falta: *algún método*.
- 3) La afirmación sobre las escuelas no pretende ser absoluta: sólo marca un hecho muy generalizado. Por otra parte, es interesante constatar que la mayoría de las excepciones ocurre cuando aparece una crítica o un ataque severo o cuando se proponen esquemas innovadores.
- 4) El hecho es ampliamente conocido en la teoría social, y en última instancia es un asunto epistemológico que afecta también a otros campos.
- 5) Se entiende que en cualquier caso lo esencial de estas relaciones debe haber sido contemplado dentro de la fundamentación.
- 6) Para no hacer una digresión que ahora no es oportuna, usaré en lo que sigue el término “pedagogía”, a pesar de que la obvia contradicción etimológica al referirla a los adultos: el buen entendedor no encontrará problema. Acertada y legítimamente se ha propuesto “andragogía” como un sustituto. Dado que su uso merece una serie de reservas, nos lo dispensamos por el momento.
- 7) Puede suceder por otras razones, como sería la incapacidad de traducir operativamente, en forma adecuada, lo que se quiere (de ello hablaremos más adelante) o la existencia de limitaciones institucionales insuperables.
- 8) He acuñado el término “educación-acción” para referirme a los muchos casos en los que la educación se da ligada a un proceso de acción que no es un mero “experimento de laboratorio” o una demostración didáctica, sino un proceso con valor e intereses propios, al que los aspectos educativos sirven como un apoyo que se pliega a las condiciones del proceso y no al revés. Por ejemplo, cuando el eje de un proyecto es un proceso productivo. El término es paralelo al ya conocido “investigación-acción”.

La idea de amalgamar la educación con el trabajo es en cierta manera afín, y habría formas de hacerla coincidente, aunque su preocupación es más bien la de diluir la oposición entre trabajo manual e intelectual, y no tanto la de usar la acción (no necesariamente “trabajo” en el

sentido laboral) como *matriz* de un proceso educativo. En las corrientes de educación popular, sin embargo, esa amalgama es frecuentemente no una opción metodológica más sino un principio.

- 9) De esa manera formularon su idea en "Promoción del teatro popular".
- 10) El ejemplo es real: se trata del trabajo del grupo "Promoción del teatro popular", ya aludido. Aquí, naturalmente, sólo esbozo algunas líneas de su planteamiento. En la realidad todos esos rasgos aparecen mucho más elaborados.
- 11) Menciono frecuentemente a Freire porque considero que, dado que es ampliamente conocido, es más fácil ilustrar algunas cosas si nos referimos a su propuesta.
- 12) Explicitación puede sonar fácilmente a presentación a través de un documento. Esto no es necesario, aunque sí bastante habitual. Para referirnos a un caso ya citado, "Promoción del teatro popular" no tenía en el momento de nuestro intercambio un documento que presentara su marco de referencia general; sin embargo, tenía muy clara su posición en la forma de un consenso y una conciencia común al grupo. Para evitar, pues, el equívoco es preferible entender explicitación como *conscientemente formulado*.
- 13) Véase, por ejemplo, Ignacio Gallardo y Oscar Cuéllar. "Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 15, No. 1, 1985, p. 95.
- 14) Organización y Educación Campesina, OEC, puesto en marcha por el Centro de Estudios Educativos, A.C., en 1982, y continuado hasta 1986 por el Centro de Estudios Agrarios, A.C., en México.
- 15) No queremos objetar, naturalmente, la inclusión de todos aquellos elementos que sean necesarios para la claridad y comprensión *de quienes están envueltos en una práctica*, especialmente en lo que se refiere a lo que es propio y peculiar de la misma, y de las situaciones en las que se desarrolla. Existe en algunos, sin embargo, la tendencia a repetir ampliamente cosas de dominio común, a reescribir *in extenso* lo que sólo necesitaría una referencia a fuentes conocidas, a requerir elaboraciones inútiles, en obsequio a ciertos rituales o mitos de tipo institucional, etc. Mi posición es que muchas de estas cosas no sólo son un desperdicio de tiempo y recursos, sino que estorban, y en ocasiones verdaderamente obstruyen, una práctica atinada.
- 16) El "en principio" es un matiz importante. La población que abarca puede darle también estatura y relevancia a un proyecto si primero éste tiene calidad y oportunidad. Pero es algo posterior y condicionado, que a fin de cuentas no es un criterio de acierto y calidad. El alcance de una propuesta, en el sentido en el que aquí usamos este atributo, no está sujeto a números: es una cualidad interna de su planteamiento.

3. EL DESARROLLO OPERATIVO

I. INTRODUCCION

Los aspectos explicados en el capítulo anterior podrían parecer suficientes para entender un esquema de educación de adultos en forma satisfactoria, o para construirlo. Y en efecto, en un primer momento son suficientes; si nos atenemos a esa pauta, podemos analizar los casos que se nos presenten y captar sus características. Podemos también construir propuestas propias, capaces de operar adecuadamente en tanto se cumplan las condiciones que al elaborarlas hayamos imaginado, y en tanto hayamos desarrollado en forma suficiente y adecuada todos los aspectos necesarios. De hecho, algunos proyectos empiezan siendo una propuesta especulativa completa, que paulatinamente se transforma en práctica, y en general ninguna práctica comienza sin al menos un embrión de estructura interna prevista de antemano en la forma de algunas ideas esenciales.

No obstante, en la realidad las cosas no fluyen de una manera tan sencilla: no sólo la educación misma es un proceso, sino que las formas educativas que lo alimentan llegan a ser tales también en un proceso, cuya dinámica es preciso examinar para entenderlas o para desarrollarlas. Y todavía dentro de ese proceso se ven afectadas por diferentes factores que es necesario, a su vez, considerar.

Si partimos del interior de una práctica dada, para examinar cómo se hace operativa, cómo llega a ser real y a tener vida, encontraremos en primer lugar una *estructura externa* (recursos, organismos, relaciones) que debemos hacer visible. Esto es sencillo; pero hay otro factor que complica las cosas: el frecuente surgimiento de elementos enriquecedores o modificadores de los puntos de vista originales, que imponen cambios de diversos órdenes a lo largo del proceso mismo de poner en acción un modelo, y que llegan a ser un determinante de importancia en el desarrollo del mismo.

Una tercera razón que complica la práctica frente a la relativa sencillez de lo que constituye su estructura interna formal, es un fenómeno también conocido: la dinámica de gestación de numerosas propuestas ha seguido, y sigue, una trayectoria que va de lo concreto a lo ideal, y éste ha sido un camino que ha llevado a prácticas brillantes y de largo alcance. Incluso proyectos elaborados de manera muy completa desde el principio generalmente se nutren de experiencias anteriores y de fragmentos válidos de propuestas abandonadas. Tenemos, pues, que la dinámica de gestación de lo que puede ser eventualmente un modelo de educación de adultos puede funcionar con una lógica en parte distinta de aquella con la que lo sistematizamos o analizamos.

Hablar, pues, del desarrollo operativo de las diversas formas de educación de adultos es hablar de las maneras diferentes como éstas pueden surgir; es hablar de las modificaciones que las mismas generalmente sufren en el proceso de hacerse reales, y es hablar de los elementos que les dan una estructura capaz de sostener su desarrollo y operación. A estas cuestiones nos proponemos dedicar este capítulo.

II. COMO NACE UNA PRACTICA

Una instancia particular de educación de adultos puede originarse de muchas maneras. La más simple es, obviamente, la de repetir, en una situación determinada, el esquema completo de lo que ya ocurre en otros sitios, tal como sucede cuando se hace capacitación en una rama en la que ya existen muchos antecedentes satisfactorios, o cuando un proyecto piloto entra en su etapa de expansión. Naturalmente, en este caso como en cualquier otro, detrás del proceso de seleccionar un cierto esquema y de adoptar sitio, tiempo y modo de llevarlo a la práctica, existe siempre una serie de motivaciones. Las raíces personales o grupales de las que crece una propuesta

dada, o sea las motivaciones, pueden ser muy complejas, y es poco aconsejable aventurarse en ellas ahora. Basta con describirlas en bloque como intereses, como valoraciones, en ocasiones como "algún tipo de inquietud",¹ y conformarse por el momento con saber que existen.

Aun en estos casos, en los que se supone que el trabajo previo está hecho y terminado, la simple translación de esquemas puede llevar a errores, y debería existir siempre un espacio para ajustes y correcciones, al menos en términos de características y circunstancias locales. Verificar y, en su caso, rehacer un diagnóstico, y proceder a hacer los ajustes consecuentes, es lo menos que un programa dado exigiría normalmente para empezar a operar con acierto.

Sin embargo, un punto de vista así resulta pobre y poco útil en educación de adultos. Implica la renuncia a seguir avanzando a partir de la experiencia, avance que sólo puede darse si existe la posibilidad de hacer cambios y de experimentar. Esto, naturalmente, tiene sus riesgos, y los riesgos disuaden a muchos de alentar a los grupos de adultos y a sus animadores a que prueben nuevas ideas o reformulen sus orientaciones. La mayoría de los casos en los cuales se usa repetitivamente el mismo esquema los encontramos en los ámbitos burocráticos (responsables de programas masivos) y en los comerciales (academias o similares que educan como negocio); ámbitos ambos que no son favorables al riesgo y, en ocasiones, ni siquiera se interesan por el tipo de avances que pueden resultar de ahí.

Sin embargo, muchas buenas ideas, sobre todo en el terreno de los métodos e instrumentos, proceden del efecto acumulado de pequeños experimentos y reflexiones, de modificaciones clave, nacidas en el contexto de prácticas ya más o menos estructuradas.² Pero aunque algunos de estos cambios no trasciendan los límites de un programa local, siguen teniendo valor como manera de darle personalidad propia a una instancia particular de educación, y permiten mejorar el desempeño de grupos, que no por reducidos merecen menos aprovechar todas las ventajas de que dispongan.

Lo que acabamos de decir tiene una consecuencia importante. Significa que aun en el caso más sencillo, que es aquel en el que simplemente retomamos una práctica ya anteriormente elaborada, no sólo sigue habiendo lugar para regenerarla a la imagen y semejanza de la situación y del personal entre el que adquiere vida de nuevo; sino que este revisarla y rehacerla es muchas veces indispensable si queremos ser útiles y efectivos. Hacerlo así es una de las posibilidades, y ofrece ventajas el haber "desformalizado" la educación de adultos; posibilidad y ventaja que, a pesar de ciertas tendencias en contra, no deberíamos perder.

Pasemos ahora a una manera más complicada de generar una práctica de educación de adultos: aquella en la que empezamos desde el principio o casi desde el principio. Tal vez disponemos de algunas ideas, alguna intuición, experiencias anteriores, propias o ajenas, de carácter más o menos fragmentario; pero en cualquier caso no tenemos aún una manera definida y completa para proceder en un cierto proceso de educación de adultos, para el que, por otro lado, los esquemas a mano nos parecen, por lo menos, insuficientes o para el que pensamos tener una alternativa interesante.

En este caso, desde el aspecto de las motivaciones, a lo dicho anteriormente hay que añadir que la categoría "inquietudes" crece en importancia porque, en efecto, sin algún tipo de inquietud nadie se pone a trabajar un proyecto de educación desde sus primeras bases. En la superficie, lo que esa inquietud sea se manifiesta frecuentemente de tres maneras. En primer lugar, puede ser que nos preocupe algún problema especial al que quisiéramos darle una respuesta o una determinada necesidad que advertimos en nosotros o en la población adulta, necesidad que nos incita a pensar en una forma de satisfacerla. Los ejemplos son múltiples y a mano: el analfabetismo considerado como un problema; la necesidad de autogenerar empleo; el desarrollo, etc.

Una segunda forma en la que pueden aflorar determinadas inquietudes es la crítica, más o menos atinada, de un estado de cosas en algunos de sus aspectos. Podemos estar insatisfechos respecto, por ejemplo, a los sistemas de enseñanza corrientes o a sus enfoques sociales o filosóficos, etc., y elaborar esta insatisfacción a través de críticas específicas, de formulaciones nuevas y diferentes, de propuestas alternativas. La cantidad de posibilidades en este caso es muy grande, porque cuando empezamos desde un problema o necesidad, el mismo problema o necesidad ciñe y orienta el desarrollo ulterior de nuestras ideas. Pero en el caso de la crítica como fuente, ésta puede referirse a un sinnúmero de cosas: desde los marcos de referencia hasta los instrumentos; desde globalidades hasta aspectos parciales y específicos; desde lo más abstracto de las ideas hasta los sistemas operativos de modelo.

Pero sucede también a veces que nuestras inquietudes se manifiestan a través del intento de utilizar un determinado sistema que nos es conocido, y que pensamos, de una manera general y ya de principio, que tiene posibilidades y ventajas en el campo de la educación de adultos. Podemos no estar considerando un problema específico, como lo hacíamos en el primer caso; podemos no tener, al menos de momento, una crítica particular de otros sistemas. En uno u otro caso simplemente vemos posibilidades en el sistema que nosotros manejamos, y empezamos a buscar modos de hacerlo

útil en el terreno de la educación. El que hace teatro, por ejemplo, o el conocedor de los medios de comunicación social, empieza frecuentemente desde ahí el establecimiento de una propuesta o modelo.

Estas tres maneras de iniciar una forma particular de educación de adultos “desde el principio” no son, naturalmente, excluyentes una de otra. Pueden complementarse, y aun apoyarse, en muchos casos. Por otra parte, es preciso aclarar ahora que decir “desde el principio” en contraposición a “repetir un esquema ya elaborado” no significa necesariamente que todo sea original y nuevo, y esto en dos sentidos: primero, en el sentido ya esbozado más arriba, y que es importantísimo destacar, de que rara vez, si es que alguna, las diversas formas de educación de adultos dejan de ser tributarias, en una medida u otra, de ideas y experiencias anteriores, esto es, de algún tipo de caldo de cultivo ya preñado de elementos importantes.

Tampoco es todo original y nuevo necesariamente en el sentido de que los planteamientos peculiares a cierta práctica pueden aparecer en sólo algunos elementos de su estructura interna o del desarrollo dinámico de la misma, mientras el resto de elementos coincide con esquemas ya desarrollados o adopta puntos de vista que no le son originales. Por ejemplo, el marco de referencia del tipo de teatro que hace “Promoción del teatro popular” es común en su visión del campo al de muchos otros proyectos, incluso en los aspectos que le son más propios, como el de participación de la misma basa, autoexpresión y rescate cultural; su carácter particular lo obtiene en el terreno de la metodología que ha encontrado para hacer teatro realmente campesino, con campesinos, y en los métodos e instrumentos que para ello utiliza.

Las consideraciones de los dos últimos párrafos sugieren que la expresión “desde el principio” más bien es engañosa y que tal vez sería mejor decir algo así como “esquemas no repetitivos”, en contraposición a los que son básicamente repeticiones. Efectivamente, puede ser más claro hablar así, y por eso lo mencionamos. Pero decir “no repetitivos” suena demasiado negativo para calificar un atributo con mucho realce positivo, y por ello preferimos la expresión primera. El punto, por lo demás, no tiene demasiada importancia, y aquí lo dejamos.

Más importante es destacar, en cambio, que repetición o elaboración desde el principio no tienen en sí mismas preeminencia una sobre la otra en términos del provecho del adulto que se educa. Y ésta es una constatación de bastante trascendencia, aunque difícil de manejar. Su trascendencia le viene del hecho de que finalmente lo que importa es cumplir los propósitos a los que responde una acción educativa, y asegurarse de que esos

propósitos están correctamente determinados. En este caso, reproducir una práctica que ha mostrado ya su valor puede ser lo más acertado, incluso lo único acertado, en una situación que responda al modelo en cuestión. Tratar de inventar todo de nuevo todos los días puede ser una manera de desperdicio muy costoso: una especie de manía que uno, sin embargo, encuentra no pocas veces.

Pero en contrapartida, abandonar el esfuerzo de hacer planteos especiales y distintos para áreas o situaciones peculiares en algún sentido, o dejar de buscar más y mejores opciones respecto a las que ya tenemos, es también inconsecuente y desacertado. La única solución está en guardar un sabio equilibrio, difícil porque para lograrlo probablemente no hay más regla que el buen criterio y la experiencia, cosas ambas poco susceptibles de ser descritas con precisión. Hemos vuelto con esto al tema de la *innovación*, ahora en términos de la dinámica que la relaciona con el uso de la experiencia y el conocimiento ya acumulados, y encontramos nuevamente que el valorarla exige matices y precauciones.

Sabemos que la educación de adultos ha avanzado notablemente en Latinoamérica a base de “empezar desde el principio” en muchos momentos y en múltiples aspectos: marcos de referencia, metodologías, instrumentos, revisión de propósitos, etc.: todo. Sabemos también que todavía hay muchos terrenos en los que podemos mejorar y avanzar, y que situaciones cambiantes nos van a demandar trascender planteos anteriores, o reelaborarlos al menos, muy a fondo. Si queremos hacer esto, no podemos perder el impulso de crítica e invención del que hasta ahora hemos vivido.

Pero sabemos, por otra parte, que en términos de números lo que de educación de adultos se ha hecho hasta ahora se ha hecho en una medida importante, a través de retomar una y otra vez esquemas similares y mediante el aprendizaje de unos con otros. Esto nos sugiere el seguir aprovechando lo ya creado, o lo que de nuevo vaya apareciendo, sin dejar que se desboque el ímpetu innovador. Creo que el asunto merece una discusión ulterior, que aquí yo sólo pretendería echar a andar. Sí señalo, sin embargo, que el problema no es meramente especulativo y que afecta a no pocos grupos envueltos en la educación de adultos.

Una práctica, pues, de educación de adultos, se desarrolla a partir de motivaciones que en su momento analizaremos, sea que se refiera a transplantar una forma conocida o a elaborar su propio esquema parcial o totalmente. Pero la dinámica de esta segunda manera todavía puede seguir caminos diferentes. Los examinamos en el siguiente apartado.

III. DE LA EXPERIENCIA AL CONCEPTO Y VICEVERSA

Aunque los teóricos de la educación, especialmente los del área administrativa, coinciden en considerar que una práctica educativa bien planteada debe empezar a partir de formulaciones conceptuales, estudios, planeación y previsión de los diferentes aspectos operativos, de tal manera que los momentos de ejecución se apoyen y sean dirigidos por esas etapas anteriores, la realidad es que no siempre sucede así. En efecto, podemos encontrar, especialmente en el terreno de la educación popular, que numerosos esquemas han sido contruidos más bien al revés: es decir, a partir de núcleos esencialmente experimentales y basados en la práctica, sin que esto represente un detrimento especial.

No es sorprendente que encontremos casos en los que a una elaboración previa de los aspectos mencionados, no ha respondido una práctica siquiera aceptable o el éxito esperado en el cumplimiento de los propósitos que se pretendían; pero sí es muy sorprendente que modelos generados en el mismo proceso de operarlos hayan caminado favorablemente antes de tener una formalización suficiente.

Lo primero no es sorprendente porque es muy obvio para todos que el satisfacer las condiciones que una previa elaboración conceptual, planeación, etc., imponen, sería sólo una condición necesaria pero no suficiente. Es posible que esté mal elaborado ese esquema conceptual previo, o que pese a estar bien elaborado los aspectos de ejecución sean deficientes. Con ambos problemas tropezaron muchos programas de alfabetización, por ejemplo, y otros intentos dirigidos al desarrollo que ya mencionamos en el capítulo primero.

Lo segundo resulta más sorprendente porque implica que tales elaboraciones previas no sólo son una condición suficiente para la buena práctica, sino que tampoco son, en general, una condición necesaria. Sin embargo, aunque estas afirmaciones son esencialmente correctas, pues se pueden señalar casos concretos en los que así sucede o ha sucedido, hay que examinar el asunto más detenidamente, tanto para aclarar y matizar lo ya dicho como para tratar de inquirir más a fonde en este tipo de fenómenos.

Llamemos, para entendernos, *desarrollo prefabricado* al primer tipo de proceso, y *desarrollo empírico* al segundo. Los dos son maneras, en principio efectivas, de generar formas y prácticas adecuadas de educación de adultos. Además, "prefabricado" no quiere tener ninguna connotación negativa de imposición o rigidez. En efecto, el *desarrollo prefabricado* se

caracteriza simplemente por desarrollar primero el modelo abstracto, a través de formular sucesivamente los diversos elementos de la estructura interna y además los sistemas anexos que permiten la operación. Dispone generalmente de antecedentes no sólo conceptuales sino también empíricos, tales como experiencias anteriores, percepción de las futuras condiciones y localidades para operar, etc. Todo este material, sistematizado y conceptualizado de alguna forma, se vierte en los espacios apropiados del modelo abstracto.

Cuando esta elaboración se considera suficientemente madura, y supuesto que existan las condiciones externas necesarias (recursos, organización, etc.), el modelo abstracto se convierte en práctica de acuerdo a los lineamientos acordados. *Empieza para él el proceso empírico*, que a través de experiencias y retroalimentaciones va a darle madurez viva al esquema o a negar su validez. En el apartado siguiente examinaremos más detenidamente esta segunda etapa, que es de maduración o de manifestación de patologías genéticas insalvables.

El *desarrollo empírico* sigue un camino opuesto, aunque sólo en términos muy generales. No es exactamente una antítesis del desarrollo prefabricado, sino simplemente un proceso distinto, si bien con oposiciones importantes respecto al primero. El desarrollo empírico se caracteriza por partir de intuiciones y del uso directo de la experiencia; experiencia positiva, de donde resulta una continuidad constructiva, o experiencia negativa, de donde resulta una oposición, pero también constructiva. Toma en forma refleja sólo algún elemento de la estructura interna: la metodología, por ejemplo, y de la puesta en práctica de la fórmula intuita va construyendo con base fundamentalmente en un diálogo constante con la realidad a través de la experiencia, la observación y la reflexión retroalimentadora.

En un determinado momento, que en este caso no es posible precisar pero que llega pronto, empieza para él la etapa conceptual. Esta alcanza su maduración a través de la búsqueda de fundamentaciones, a través del brote o robustecimiento de elementos complementarios de la estructura interna y sistemas anexos, y a través de darle un carácter sistemático a su práctica y a la reflexión sobre ella. De esto depende el que el modelo, generalmente fragmentario, que en un primer momento fue el embrión del proceso, llegue a su desarrollo adulto, o que todo quede en una práctica lisiada, tal vez deforme, muy limitada en el mejor de los casos, y posiblemente nociva.

El desarrollo empírico dispone también de conceptualizaciones ya en el primer momento, las cuales pueden ser bastante elaboradas. Tiene tam-

bién alguna forma de propósitos y planes, y de sistemas anexos de operación. Es imposible echar a andar algo sin estos elementos, de la misma manera que es imposible proponer un modelo prefabricado puramente *a priori*. Pero la formalización y amplitud de los antecedentes que exige un proceso de desarrollo empírico son sustancialmente diferentes. Y la diferencia no está en la calidad sino en el uso muy parco y libre de los mismos. La estrategia que se adopta para llegar a una fórmula válida, que determinados adultos puedan adoptar para educarse, es una estrategia de lo concreto, una estrategia abierta y sin formas preconcebidas por producir.

Tenemos a mano muchos ejemplos de desarrollo prefabricado. El Modelo de Educación Diversificada para Adultos, MOEDA, para citar un caso, buscaba ofrecer educación básica y capacitación a los muchos adultos con pocas posibilidades de encontrar un empleo en el llamado "sector formal" de la economía. La propuesta ocupaba varios documentos y estudios preliminares. Partía de identificar a un sector de tal tipo dentro de la población, y justificar el que, en este caso, sólo eran adecuados programas abiertos (sin un *curriculum* específico predeterminado) en torno a posibilidades productivas locales. Elaboraba entonces una metodología participativa para detectar esas posibilidades y construir en la localidad un programa consecuente. Con muchos otros detalles, y con la adición de sistemas para operar, entrenar animadores, etc., ése fue en suma el proyecto, y en esos términos se puso en operación.

Había en cambio unas radioescuelas que pretendían alfabetizar y ofrecer otros cursos sencillos en la sierra de Veracruz. Por muchas razones simplemente no funcionaban, y se buscó a alguien que entrase al rescate. El grupo que se hizo cargo de ellas, Fomento Cultural y Educativo, con la intención de hacerlas funcionar, se convenció pronto de que en su forma actual el aporte que hacían las radioescuelas no justificaba el complicado esfuerzo de hacerlas técnicamente viables. El grupo empezó a experimentar otras formas de acción en la zona, paulatinamente redefinió el ámbito del trabajo y buscó nuevos usos para el radio como apoyo y como vía de expresión popular, hasta llegar a un modelo de perspectiva muy amplia y centrado en los problemas específicos de la zona circundante. Es un caso muy claro de desarrollo empírico a partir de la negación del radio como escuela en su definición estrecha.³

El interés de detenerse en este asunto está principalmente en llamar la atención sobre los procesos de desarrollo empírico, como ciudadanos con todos los derechos en la producción de buena educación de adultos. Y el

hacerlo así se debe a que normalmente cualquier escuela o texto considerará que sólo el desarrollo prefabricado tiene real legitimidad, y que “lo otro” (así sin nombre) es un recurso más bien deplorable para ser usado cuando no hay más. Pero, por otra parte, esto no quita ni niega la validez de un desarrollo prefabricado, mientras éste no se considere como la única alternativa o la preferible en todos los casos.⁴ Debemos además matizar y comentar algunas otras cosas.

La distinción entre dos diferentes modos de generar una práctica madura de educación de adultos no es en realidad tan tajante sino en sus inicios. Como ya lo observamos, ni lo prefabricado puede llegar a ser cabal sin gran soporte empírico en muchas formas, ni lo empírico puede serlo sin un esfuerzo conceptual y de articulación ulterior. Tanto el uno como el otro necesitan un sistema y una disciplina. Los dos, pues, comparten necesidades similares, aunque por diferentes caminos y en diferentes momentos. Por otro lado, no están alejados de lo que es común en el terreno de la inventiva dentro de otras muchas áreas, en las que las dos maneras de llegar a un producto son usuales, legítimas y fructuosas, sin excluir en esto ni siquiera el área del descubrimiento científico.

No se puede señalar una preferencia definitiva por ninguno de los dos caminos, pues ambos tienen ventajas, atractivos y riesgos. En cierta medida la cuestión es un asunto de estilo y caracteres, y tratándose específicamente de educación de adultos, dichos estilos y caracteres no deberían referirse solamente a educadores u organismos responsables, sino también, y en gran medida, a los grupos adultos que se educan. Es también, por otra parte, una cuestión de oportunidades: no siempre las condiciones son suficientemente favorables para uno u otro camino. En un medio burocrático o institucionalmente intelectual difícilmente avanza una buena idea sino utilizando el desarrollo prefabricado. En grupos más de base, la experiencia reflexionada puede ser lo único adecuado o confiable.

El atractivo de un desarrollo prefabricado radica en la sensación de claridad inicial respecto al conjunto del plan y sus pretensiones. Radica también en que parece que pueden preverse con precisión una serie de cosas importantes. Sus ventajas son el tener de antemano un itinerario, un sistema logístico armado, herramientas y procedimientos ya diseñados, etc.: el plan de vuelo detallado y la nave revisada y puesta a punto. Su desventaja es en esencia doble: por una parte, la tendencia a creer que efectivamente todos los antecedentes acumulados reflejan de manera adecuada y suficiente la realidad que se va a enfrentar. Esto frecuentemente no es del todo cierto. Por otra parte, una segunda desventaja es la facilidad con la

que un esquema prefabricado se mecaniza y se robotiza, lo que genera por consecuencia prácticas escleróticas y trivalizadas. Aunque no insalvables, ambos riesgos son reales.

Los peligros de un desarrollo empírico están fundamentalmente en la anarquía, el capricho y la falta de rigor, que tienden a surgir siempre en las situaciones más abiertas y libres, y que pueden llevar a una falta de sistema en el proceso. Sus ventajas están en la necesidad de contacto estrecho e inteligente con la realidad, que podrá resultar abrumadora pero nunca permite ser ignorada, y en la posibilidad de que el proceso mismo de construir una forma de aprendizaje sea en sí misma una experiencia de aprendizaje para los participantes. En cuanto a su atractivo, es claro que tiene toda la fascinación de crear algo en forma inmediata, algo material y visible. Ocurre como con el explorador cuyo mapa es sólo un vago esbozo de las tierras por recorrer, lo que propicia la sensación de aventura; es un ejercicio de imaginación controlada que a muchos les resulta muy satisfactorio.

Finalmente, y para completar lo dicho, en las dos maneras de proceder podemos encontrar una propuesta válida y percibir un modelo de educación. Solamente que en un caso el modelo se visualiza leyendo, y en otro viendo o escuchando. Aquí puede haber un malentendido: en ambos casos la necesidad de ver o escuchar y la disponibilidad de una expresión documental pueden mezclarse y complementarse, y generalmente lo harán. Pero en un desarrollo prefabricado un modelo empieza por ser puramente conceptual y se expresa documentalmente; en un desarrollo empírico el modelo empieza por ser una práctica que se expresa en acciones y puede transcurrir bastante tiempo antes de que se haga documento, si esto llega a suceder.

En suma, tenemos ya exploradas las líneas generales de los procesos que llevan a generar diferentes formas de educación de adultos. Sin embargo, antes de abandonar el tema conviene agregar algo sobre las etapas posteriores al momento en el que el proceso ha iniciado su vida concreta como práctica educativa.

IV. PRACTICA Y CONSTRUCCION DE PRACTICAS

Ampliaremos ahora el tema del desarrollo de una forma educativa, aun a riesgo de repetir cosas que ya han quedado al menos esbozadas en el apartado anterior. *Cualquiera* sea el enfoque que usemos para generar un es-

quema de educación de adultos, su desarrollo sólo llega a ser sólido y maduro mediante la atención a los mensajes que su operación concreta nos envía y la tarea de completar, perfilar o extender los puntos de vista y la información iniciales. Esto no es peculiar de la educación de adultos: muchas otras actividades humanas obedecen al mismo principio, especialmente aquellas en las que juegan un papel importante las relaciones personales y la aventura que implican las nuevas interacciones con el medio circundante.

Al menos en el estado actual de nuestros recursos de todo orden, sólo un azar afortunado puede hacer que una propuesta dada se convierta sin más en una práctica perfecta. Pero más allá de un milagro así, sólo la paciente interacción con la realidad y el evaluar atentamente lo que de ella resulta, por una parte, así como la reflexión ulterior y el enriquecimiento continuo de nuestras perspectivas e instrumental, por la otra, conducen a formulaciones que en un momento dado puedan considerarse verdaderamente maduras y atinadas.

El desarrollar una forma de educación de adultos tiene, pues, el carácter de *proceso*, muy similar al proceso mismo de educarse y en paralelo con él. Ese proceso descansa en la práctica como su guía y alimentadora, y requiere de su materialidad para encontrar solidez y fecundidad; se da en la marcha misma y bajo el estímulo de la práctica, como una parte esencial del llegar a ser de una forma educativa. El peligro más inmediato de pasar por alto los requerimientos de tal proceso está en el ámbito de los desarrollos que hemos llamado “prefabricados”, pues la relativa nitidez conceptual con la que pueden iniciarse, que es una de sus cualidades, y su diseño organizativo previo podrían oscurecer el carácter siempre tentativo de una primera propuesta.

Pero aunque el proceso es necesario e inevitable en un desarrollo empírico, también aquí existen riesgos: puede satisfacerse demasiado pronto con lo ya construido o, más frecuentemente, no estar atento a todo lo que su práctica le ofrece como retroalimentación. Puede ejercer una selectividad prejuiciosa frente a la realidad de su práctica, y en ese caso mutilar la solidez y utilidad de la forma que trata de producir. Puede también encerrarse en concepciones y perspectivas estrechas. La regla es, pues, común: a un esquema relativamente maduro de educación de adultos no se llega sin un proceso de experimentación, ajuste, adquisición de nuevas perspectivas y cambio consciente y progresivo.

De más está decir, como ya lo apuntamos anteriormente, que todo este proceso es también un proceso conceptual. Lo es en el sentido de que una mayor profundidad teórica o nuevos conocimientos venidos de otras fuentes, al ser conectados con la realidad bajo el estímulo de la práctica entre manos, se vierten en ésta como aportes y nuevas posibilidades. Pero hay otro elemento más importante en el carácter también conceptual del proceso: la evaluación y transformación de lo observado y percibido en la acción concreta, de tal manera que se convierta en algo definido y provechoso en progreso y en enriquecimiento no tiene lugar sino a través de continuos esfuerzos de entender mejor, de rediseñar diversos elementos anteriores, de extender las perspectivas teóricas, de repensar y reformular lo que se hace.

Tenemos, entonces, que el proceso de desarrollo de una práctica de educación de adultos está sujeto a un juego dialéctico constante, similar desde luego al que encontramos en otros ámbitos de la acción y del pensamiento. Es una interacción constante entre hacer y pensar, afirmar y negar, plegarse e inventar, ver hacia adentro y ver hacia afuera, etc., cuya interacción lleva a las síntesis en las que consiste una práctica madura de educación de adultos.

Por consiguiente, en ocasiones los elementos de la estructura interna de una práctica no aparecen todos desde el principio y rara vez lo hacen ya completos y articulados. A no ser en el caso de prácticas de muy corto alcance, que se cierran en sí mismas o se mecanizan, lo normal es que algunos elementos de la estructura interna vayan siendo generados, en parte al menos, durante el curso mismo del desarrollo activo del proceso de educar.

Ocurre así, por ejemplo, cuando un real diagnóstico sólo emerge después que el enfrentamiento con el proceso concreto pone en claro que tal diagnóstico no existe; cuando se asumía la universalidad casi incondicional del método propuesto; cuando el contacto cercano que la práctica propicia muestra la vaguedad e inadecuación de lo que acerca de las situaciones reales se suponía. En ocasiones hay un marco de referencia muy completo pero cuyos métodos e instrumentación son pobres y desarticulados, si no desastrosos, por el vacío de una teoría pedagógica consecuente, que sólo empieza a surgir después y en el camino. Lo mismo podría decirse de otros aspectos constitutivos de una práctica.

En este punto es muy fácil caer en la tentación de decir que efectivamente es así, que así sucede, pero que tal situación debería terminar, y que el modo de que termine es no emprender nada que no esté perfectamente

claro y completo desde el principio. Mi conclusión, después de muchos casos observados y compartidos, es opuesta; es decir, la propuesta de esa perfecta manera de ascender —¿o descender?— la escala de la educación de adultos, es irreal y puede ser perniciosa.

Es irreal, porque en muchas circunstancias no hay otra manera de echar a andar un proceso sino a partir de unos pocos elementos y con la actitud de perfilarlos y completarlos en el camino. Es así además porque en numerosas ocasiones aquel procedimiento aparentemente torpe llegó a realizaciones tanto o más apreciables que los largamente pensados y preparados; parece así un camino válido, aun admitiendo que se requieren especiales características en los participantes. Por otra parte, resulta pernicioso porque restringe estilos de trabajo legítimos, y con no menores probabilidades de ser fructuosos que otros estilos más organizativamente pulcros, y porque finalmente está minando y anulando muchas formas de independencia y creatividad.

En lo concreto, y dando un paso adelante, todo el proceso del que venimos hablando se manifiesta como constatación de desajustes o contradicciones, como detección de factores nuevos o no previstos, como ampliación de las perspectivas teóricas o emergencia de posibilidades aún no advertidas, como reflexión y discusión, como mirar hacia afuera y dejarse interpelar, como experimentación y modificaciones en el esquema original o en sus sucesivas versiones, modificaciones que pueden tocar cualquier aspecto de la estructura interna o de los sistemas de operación adoptados. Así se camina hasta llegar a un esquema satisfactorio en términos de su eficacia y en términos de las *condiciones* que consideramos deseables y aceptables para conseguir esa eficacia.

Uno podría decir que en realidad este proceso de desarrollo de una práctica nunca termina. Siempre habrá mejoras posibles, siempre pueden surgir nuevas alternativas que merezcan consideración, siempre pueden cambiar las condiciones de tal manera que un modelo resulte obsoleto. Todo ello es verdad en cierto sentido: las formas diferentes de educación de adultos necesitan una constante puesta al día. Pero creo que vale la pena establecer alguna distinción entre los cambios y modificaciones que tienen lugar como parte del *desarrollo* de una práctica en su etapa de maduración, y aquellos que siempre es necesario hacer para adaptarla a diferentes sitios o aquellos que eventualmente pueden desarrollarla todavía mejor y aun transformarla en una nueva cosa.

La distinción es más bien artificial. Un modelo de educación de adultos ya desarrollado debería ser a lo más como una partitura que todavía

permite muchas maneras de interpretación, y debería admitir además la posibilidad de su modificación o transformación. Por la manera como se ha desarrollado, el campo de la educación de adultos se ha dotado del derecho a proceder así, un derecho que debe ser irrenunciable, a pesar de las presiones de las agencias y sistemas "especializados".

Pero, como ya anotamos al hablar de innovación, y el proceso que estamos discutiendo le es muy afín, conviene atribuir cierto estatuto de legitimidad y vigencia a lo ya logrado, frente a la dinámica que lleva a transformarlo. No para negar ésta, sino para afirmar la validez de lo que ha crecido y madurado, para avalar su utilización legítima (aunque tal vez provisoria) y para salvaguardarlo de improcedentes intentos de destrucción. En este sentido, podemos tomar como diferente el movimiento de modificación y reformulación que tiene lugar durante el primer desarrollo de un esquema y el que puede tener después. Tal diferencia es más bien funcional y no cualitativa, y se refiere al papel que desempeña esa dinámica transformadora en cada una de las dos situaciones.

Sin embargo, y para completar lo ya dicho, debemos atender a otra situación, tributaria del mismo proceso que hemos descrito, pero cuyo término final es opuesto: el caso en que a través del proceso de práctica y reflexión un determinado proyecto debe ser rechazado en su conjunto. Este también es no sólo un resultado posible, sino generalmente positivo, pues constatar que algo no es la solución a un problema, saber con fundamento en la experiencia qué no hacer, representa en muchas circunstancias un avance. En todo caso, el proceso de elaboración que hemos descrito puede llevarnos a reconocer que cierto esquema, aunque en un momento pareció una buena idea y partió de una práctica que aparentaba tener buenas perspectivas, finalmente no responde a lo que se pretende o que está en contradicción con nuevos puntos de vista que necesitamos respetar.

Rara vez las pérdidas son totales. En la mayoría de los casos quedan siempre elementos rescatables, en especial, mientras más solidez haya habido en los puntos de partida y sobre todo mientras mayor calidad haya estado presente en la dialéctica del proceso de desarrollo. Muchas veces la misma negación de un esquema, y las razones y experiencias que la acompañan, son ya la imagen en negativo de un buen camino.

Pero esto no mitiga el hecho de que, en algunos casos, el mismo proceso de desarrollo nos lleva a callejones sin salida, y puede ser preferible simplemente abandonar y regresar para empezar de nuevo. Es siempre muy difícil reconocer que se ha perdido una batalla, aunque las posibilidades sean excelentes para ganar la guerra y aunque la pérdida nos haya dado claves inapreciables para el triunfo.

A propósito de lo dicho a lo largo de este apartado, es útil el retomar ahora el caso de las prácticas que se originan como repetición de esquemas ya elaborados y utilizados anteriormente. A estos casos se aplica desde luego la posibilidad de adaptaciones y mejoras, común a cualquier práctica de educación de adultos. En su momento ya hicimos referencia a este punto y adelantamos lo que ahora hemos tratado más extensamente. Pero por su mismo carácter, una práctica que se constituye con esquemas ya elaborados presenta un requerimiento especial: asegurarse de que el esquema sea aceptable y apropiado.

Aunque esto resulta difícil en los organismos verticales, excepto en la cúpula de los mismos, es una necesidad a la que debería atenderse en todos los niveles. Es extremadamente importante que desde la base misma de los educandos adultos se entienda qué se está haciendo, se puedan hacer críticas o comentarios y haya una seguridad de que se va por buen camino. Dígase lo mismo de los animadores o asesores a cuyo cargo está la operación inmediata, y entre quienes debe haber mecanismos de discusión y revisión de las propuestas mismas e instancias que les permitan clarificar las dificultades provenientes tan sólo de una falta de comprensión.

Sin embargo, no siempre sucede así en la realidad. Algunas veces se presenta el fenómeno de que un esquema determinado se vuelva rígido, y su práctica mecanizada o aquejada de un proceder de simple cátedra. Sufre una especie de regresión hacia una modalidad escolar, en el sentido formal y en la connotación infantil de la palabra. No se trata de los casos en que ya desde el origen el esquema se concibe así: rígido y homogéneo, como desafortunadamente sucede, por ejemplo, en la llamada "primaria intensiva", que hasta el momento no ha logrado casi nunca salir de su cascarón escolar infantil para hacerse adulta. Se trata de programas elaborados específicamente en el campo de los adultos, e incluso con un buen enfoque, pero que por el sistema de operación en el cual se encuadran se hacen rutina y repetición mecánica, y finalmente imposición pura y simple.

El mayor riesgo de que así ocurra se presenta en los programas que pretenden hacerse masivos, sobre todo si se procede muy rápidamente, aunque el mismo riesgo acecha a todas las demás prácticas. Sin duda es muy difícil lograr que un programa preserve su carácter y vitalidad, y al mismo tiempo se extienda con amplitud; esto debemos entenderlo siempre, para ser justos en la crítica. Pero ciertamente tampoco es posible hacer buena educación de adultos con un sistema petrificado y que tienda a la homogeneidad indiscriminada o tal vez aun la exija.

Un primer paso encaminado a resolver el problema consiste en dejar cada vez más a las instancias regionales el manejo de sus sistemas, con sólo una interrelación muy flexible y abierta; los sistemas demasiado grandes nunca van a funcionar bien. Y aun antes resulta indispensable la voluntad efectiva de encontrar soluciones y el considerar esto como alta prioridad: no siempre existe esta decisión y voluntad.

Acabamos de indicar, casi de paso, que la rapidez de expansión puede ser un factor importante en la generación del problema que hemos tratado. Esto nos lleva a un tema más general, que tocaremos como último punto en este apartado: se trata precisamente del papel del *tiempo* en la *generación* de una práctica de educación de adultos. Diferentes maneras de generar una práctica requieren diferentes tiempos y ritmos diversos; pero todas tienen un ritmo y tiempo propios para gestarse y madurar o para mostrar su improcedencia esencial.

La demasiada prisa, frecuente en algunos ámbitos, o la precipitación para aceptar o para rechazar pueden echar a perder muchos esfuerzos, al eliminar antes de tiempo desarrollos que pudieron ser importantes o al aprobar y generalizar demasiado pronto prácticas inmaduras y tal vez equivocadas. Pero además, igual que hay excesos en la precipitación, los hay también en la dilación desmesurada de algunos procesos, que por un perfeccionismo a ultranza, por incapacidad o desorganización, o por simple pereza, parecen no terminar nunca.

Sin duda alguna, el tiempo es siempre un factor muy difícil de manejar. No existe una regla clara, y menos homogénea, para determinar qué hacer en un caso concreto. Complica aún más las cosas el hecho de que la dinámica de tiempo y ritmos no depende solamente de la naturaleza del esquema que se está desarrollando o poniendo a operar, sino que depende mucho de elementos externos al mismo, como es el carácter de los adultos envueltos en el proceso o de los educadores que en él trabajan, además de otros factores circunstanciales. Pese a todas estas dificultades, resulta indispensable captar que el tiempo es un factor clave, sea en la maduración o rechazo o bien en la implantación de una práctica cualquiera de educación de adultos. Lo mismo habremos de decir en su momento, respecto no ya a la generación de la manera como se hace, sino en relación al mismo proceso educativo.

El destino normal, pues, de toda práctica de educación de adultos es el de llegar a ser en sí misma una práctica adulta, y esto sólo se logra a través de reelaboraciones y cambios en el curso de su puesta en operación. Así sucede dentro de un proceso dialéctico de experiencia y reflexión que

implica tiempo, y que tiene su tiempo y ritmo propios, y así seguirá sucediendo en diferente medida mientras la práctica conserve una vida sana. Cuando se endurece o se escolariza y regresa a un carácter infantil puede seguir produciendo ciertos resultados, pero ya no responde a un destino adulto. Un destino no tan frecuente, pero posible, es la descalificación y el abandono, que sin embargo puede tener varios aspectos positivos.

Con esto ponemos fin a este apartado y pasamos a examinar la expresión exterior de una práctica y el papel de lo que, en diversos lugares, he llamado "sistemas de operación".

V. LOS SOPORTES EXTERIORES

Las actividades implicadas en un proceso de educación y los materiales que en ellas se usan son el soporte externo que finalmente permite el que determinada propuesta tenga vida. En última instancia, una idea educativa, y el discurso o visión que puede fundamentarla, sólo tiene sentido cuando está orientada a la práctica, es decir, cuando en ésta se manifiesta como válida y de valor; y tal cosa sucede sólo a través de las actividades y el uso de recursos que forman el cuerpo de la práctica educativa, es decir, su expresión concreta y operante. Tal es el factor exterior primero y esencial de un proceso de educación, y el soporte básico de su existencia real.

Las actividades y el uso de útiles diversos formarán un sistema orgánico, como todo cuerpo, cuyos rasgos deben estar determinados por la naturaleza del proceso que pretenden sostener. Al ser tan amplios y diversos los enfoques y propósitos de un proceso de educación y tantos los momentos diferentes de su desarrollo y los concretos en los que se aplica, dichos rasgos pueden variar mucho en su carácter, en la manera como están articulados y en el grado de organicidad al que han llegado. Pero en todo caso tendrán que responder, o ir respondiendo cada vez más,⁵ en su carácter y en su articulación, a las líneas distintivas del proceso educativo del que son la expresión.

Las cualidades fundamentales de actividades y útiles son su coherencia, su adaptación y su funcionalidad, y el logro del mejor nivel posible en el binomio calidad-economía. La *coherencia* se refiere al requerimiento de que las actividades y los útiles materiales empleados reflejen y respondan a la idea que supuestamente pretenden desarrollar. Ya hablamos de coherencia en el capítulo anterior y ahora sencillamente reiteramos lo dicho en

cuanto que ella debe ser visible y detectable en las actividades concretas. En efecto, a veces se da una ruptura entre la estructura interna en cuanto pensada o establecida y la misma estructura en cuanto actuada.

Se dice, por ejemplo, que se utiliza una metodología participativa, y así aparece formulado en los programas y orientaciones. Pero de hecho las acciones visibles son directivas y verticales, y sólo se busca persuadir a la gente de las ideas del grupo promotor, en cuyo caso se interpreta la participación como asentir a ellas, sin dejar lugar a otras expresiones o posibilidades. Así sucedía en un barrio del extremo sur de la ciudad de México,⁶ y es en tales casos cuando una práctica carece de coherencia. Algunos partidarios del método psicosocial de Freire incurren en la misma falla. La coherencia, pues, de la que hablamos ahora podemos designarla como *coherencia operativa*, no porque en realidad difiera de la coherencia en general de la estructura interna *real* de una práctica (detectable en la operación), sino para señalar con más claridad la discrepancia posible entre lo que se dice (y se quiere hacer pasar como estructura de un proyecto) y lo que se hace.

La coherencia, incluso operativa, no es sin embargo suficiente para dar soporte adecuado a un proceso educativo de adultos. Actividades y útiles tienen que estar también *adaptados* a la situación y ser *funcionales*. Hacer, por ejemplo, teatro campesino pensando en complicados requisitos escénicos no hubiera sido posible; hubo que inventar un "paquete" muy completo, aunque muy austero, de útiles, y al mismo tiempo muy manejable. Creo que no tiene caso insistir mayormente en este aspecto, cuya importancia es demasiado obvia, pero sí vale la pena mencionar que es éste un campo en el que la educación de adultos surgida en Latinoamérica ha sido sumamente fecunda.

Igual esfuerzo de imaginación, pero también de balance, ha requerido el asociar la economía con la calidad, aunque no siempre los resultados son todavía satisfactorios, ni siempre se ha tenido igual preocupación por la calidad que por la economía, sobre todo en los sistemas más masivos. Existe la curiosa idea de que la educación de adultos tiene que ser barata; tan barata, por lo menos, como la de educar a un niño en el sistema escolar masivo, y preferentemente más barata aún. La idea es en sí totalmente gratuita y frecuentemente representa un prejuicio conveniente para defender sistemas equivocados. Más frecuentemente es además una excusa para cubrir el descuido de los aspectos de calidad.

Aunque es inobjetable que los recursos disponibles representan un límite, el camino es esforzarse por aumentar esos recursos y por suplirlos con

interés e inventiva. Pero dar lugar a la educación de un adulto será en ocasiones costoso o, aun, muy costoso. Y si bien hechos todos los esfuerzos, sólo podemos ofrecer lo mejor dentro de las posibilidades, hay que asegurarse de que efectivamente sea *lo mejor*, y hay que mantener la preocupación por la calidad, al menos como una insatisfacción y un estímulo que nos evite la comodidad de conformarnos.

La educación de adultos de la que estamos tratando trabaja frecuentemente con adultos pobres y de comunidades lejanas. Un matiz de la curiosa idea mencionada arriba, un matiz probablemente más curioso aún, indica que dada esa pobreza y lejanía sólo se deben usar herramientas pobres y limitadas. Me lo hizo saber así, por ejemplo, una persona que objetaba el que al nivel de ciertos técnicos campesinos⁷ se sugiriese el uso de una sencilla calculadora para determinadas operaciones. La preocupación puede confundirse con la preocupación legítima de quienes trabajan en la idea de la "tecnología apropiada". Pero no es éste el caso: se trata más bien de una confusión de conceptos tales como apropiado, adaptado, asequible, con una idea elitista de lo que además de ser útil y tener sentido ha llegado a ser de uso común: un concepto que opina que ciertas cosas son "demasiado" para "esa pobre gente".

Muchos pensamos, contrariamente, que en la educación de los adultos, sobre todo de los que están en situaciones difíciles, hay que poner en juego lo mejor que tengamos a mano y sea posible, con el objeto de que se lo apropien y lo elaboren dentro de su concepto de las cosas. Lo mejor, no sólo en el terreno de las ideas o de la ciencia o de los sistemas técnicos, sino también en el de las herramientas y útiles disponibles.

Existe sin duda el riesgo de proceder indiscriminadamente, o de abusar, como ha sucedido en muchos intentos de "modernización del campo", por ejemplo. Pero tal riesgo no es razón para mantener a las personas en desventaja ni para "protegerlas" paternalistamente de lo que puede ser inapropiado, sin permitirles que hagan sus propios juicios. En este terreno, desgraciadamente, las posiciones y los matices no han sido todavía suficientemente clarificados, y efectivamente es necesaria mayor discusión para desenmarañar y precisar puntos importantes. No es éste el lugar para emprender dicha tarea. Pero sí podemos estar de acuerdo, al menos, en que la pobreza o cierto aislamiento no tienen por qué afrontarse con más pobreza o estrechez de horizontes.

Pero una vez establecidos estos puntos relativos a algunas maneras no aceptables de entender la economía y subrayada la exigencia de una buena calidad, hay que aceptar como acertada y necesaria la búsqueda de sistemas

lo más sencillos y baratos que sea posible. Esto no contradice la posición enunciada, al haber descartado la premisa de que tratándose de adultos simplemente hay que gastar poco, sino que más bien es un complemento que mira la otra cara del problema: la situación común de recursos escasos frente a grandes necesidades. Se trata de mirar hacia ella con una actitud de evitar lo superfluo, cortar el desperdicio, explorar recursos nuevos y encontrar o inventar alternativas más asequibles.

Que eso se puede hacer dentro de límites bastante amplios, se desprende de muchos casos de la experiencia latinoamericana popular. El hacerlo requiere no sólo inventiva e interés, sino también balance para acomodar acertadamente las demandas muchas veces contradictorias de excelencia y economía. Pero una vez hecho, se consigue además una ventaja adicional: la posibilidad de que los mismos grupos de adultos provean y manejen más fácilmente su propia educación, que en otras circunstancias sólo les sería económicamente asequible a cambio de su sometimiento. Una segunda ventaja ha sido el sacar a luz muchos recursos y materiales locales, normalmente desconocidos o desdeñados en sistemas convencionales, pero en realidad llenos de posibilidades y riqueza.

El modo como están organizadas actividades y disposición de útiles, es el rasgo final que da su fisonomía propia a una práctica. La lógica que preside esta organización varía con la naturaleza de cada proceso, con las líneas adoptadas en los diversos elementos de su estructura interna y con las situaciones en las que opera. Pero aun en los casos más sencillos, el que los diversos momentos del proceso educativo estén organizados representa una condición indispensable.

Esto no se opone a la existencia de situaciones abiertas, en las que el siguiente paso puede ser desconocido o en las que el proceso puede permanecer sujeto a posibilidades sorpresivas: tales situaciones, si son conscientes de su carácter, disponen de maneras de organizar su proceso y de reorganizarlo en el momento necesario. En cambio sí se opone a la idea de que "libre" o "abierto" o "no formal", etc., sean sinónimos de *desorganizado*.

Nos referimos ya, al final del capítulo primero, a varios patrones distintos para organizar un proceso educativo. De ellos, la educación en la acción es el que presenta más problemas en su organización como *proceso educativo consistente*. Sin embargo, puede lograrse, y fundamentalmente la única condición para hacerlo es atender en forma expresa y deliberada a este aspecto, sin presuponer que va a surgir espontáneamente por el hecho de que el proceso de *acción* esté organizado. Esta parece ser la clave en los casos que se distinguen por su buena organización, frente a aquellos en

que el descuido y el desorden han dejado escapar las posibilidades educativas del proceso de acción.

También presenta algunas dificultades de organización el uso de medios de comunicación social, en los momentos de su recepción y uso, y también en su producción cuando se desea hacerlos participativos. Las soluciones son múltiples, y por su misma índole muy específica sería confuso enumerarlas aquí. Más bien invitaría al interesado a examinar varios ejemplos como la mejor fuente de orientación y estímulo.

Creo que es suficiente con lo dicho hasta aquí sobre las actividades y los demás objetos que constituyen la forma visible y operativa de un esquema educativo. Sin embargo, existen todavía soportes adicionales, no sólo exteriores sino externos propiamente al proceso educativo que en mayor o menor medida son necesarios para que éste sea posible. Se trata fundamentalmente de lo que muchas veces llamamos *apoyos*, que consisten sobre todo en alguna forma de organización externa, en recursos de diversa índole y eventualmente en mecanismos de difusión y relación con ámbitos más amplios.

Es difícil imaginar una instancia de educación de adultos que funcione sin estos apoyos, que bien podemos denominar ahora "la estructura externa" de un esquema dado. Hay francotiradores y autodidactas que se acercan mucho a una situación en la que esta estructura externa no existe. Pero aun ellos tienen que echar mano de algún tipo de recursos, por elementales que sean. En cualquier caso, una práctica educativa no estará normalmente estructurada si no cuenta con esos tres elementos.

Los *recursos* son el primero y esencial, e incluye muy diversas clases de cosas. Las principales son: recursos financieros; personal con ciertas habilidades; espacios; diferentes apoyos materiales (máquinas, herramientas, transportes, etc.); unidades de información (bibliotecas, bancos de datos, etc.), y sobre todo, el tiempo, la experiencia y la capacidad de los adultos que se educan. La cantidad en que dispone de ellos una instancia particular varía mucho naturalmente, como varían también la clase y el volumen que requiere, pero constituye un denominador común a la educación de adultos que se imparte entre nosotros: el verse en la necesidad de arreglárselas con recursos escasos, siempre menos de los que se desearía tener disponibles y menos de los que serían razonablemente necesarios.

A los recursos en general se aplica, por supuesto, lo que a propósito de los útiles empleados en una práctica educativa ya dijimos arriba:

tales útiles, finalmente, son parte de esta categoría más amplia que llamamos recursos, y sólo se distinguen por su función e inmediatez respecto al proceso de educarse. No es necesario, entonces, repetir ahora lo que a propósito de calidad, funcionalidad, política económica, etc., dijimos ya en ese lugar. Insistiríamos solamente en recalcar que esas consideraciones son igualmente válidas cuando se trata de los recursos en general.

La educación de adultos generalmente surge también en el seno de algún tipo de organismo que le sirve de apoyo de varias maneras, y que es el segundo elemento de su estructura externa. No se trata ahora del recurso específico de organizar actividades y útiles, que antes mencionamos, sino de algo anterior y más general: la búsqueda y manejo de recursos; la organización de las actividades; los procesos de discusión, evaluación y análisis; el desarrollo de la práctica en cuestión, del que ya hemos hablado. Todo ello usualmente se da dentro de algún tipo de organismo y descansa en él. El carácter, funcionamiento y efectividad de un organismo tienen, así, repercusiones de largo alcance en lo que sucede dentro de los procesos educativos mismos y es un factor capital para facilitarlos u obstruirlos.

Parece importante tratar tres puntos en conexión con los organismos en que se apoya la educación de adultos: su papel, los rasgos favorables o desfavorables de que pueden estar dotados, y la participación o la correspondiente organización de los adultos que se educan. El papel de un organismo que articule y dé consistencia a quienes están envueltos en un proceso de educación es exactamente *apoyar* esos procesos, y esto nunca será subrayado suficientemente. Fracasos y trabajo mal hecho han tenido en ocasiones como causa la desorganización o el mal funcionamiento de los organismos que supuestamente estructuran el trabajo y le sirven de apoyo. Proyectos si no perfectos, sí muy prometedores, como el MOEDA, que ya mencionamos, llevaron una vida precaria y desaparecieron, fundamentalmente por desajustes y problemas institucionales en cuyo detalle no es necesario entrar aquí. Es un caso extremo, pero con consecuencias menos dramáticas podemos encontrar muchos otros procesos afectados por la misma causa.

Planteemos ahora el asunto al revés: la necesidad de un organismo adecuado de apoyo parece indudable si se analiza la casi totalidad de los casos conocidos. Por ejemplo, un excelente esfuerzo hecho por un grupo de estudiantes en el norte de la ciudad de México, en un colonia llamada La Presa,⁸ no alcanzó la madurez de que pudo ser capaz porque ni el mismo grupo pudo constituirse en organismo suficiente ni adherirse a otro. Así lo reconoce uno de los participantes en una evaluación posterior. El proyecto, final-

mente, desapareció. En cambio, programas amplios con muchos problemas, también institucionales, logran salvar su acción en instancias particulares, a base del esfuerzo de algunos grupos locales por dotarse de una organización. Entre los alfabetizadores, por ejemplo, podemos encontrar este caso en varias circunstancias y modalidades.

Hablar de un organismo, sin embargo, no debe ser entendido como hablar de una institución formal ni quiere señalar alguna forma particular de estructura asociativa y coordinadora. Lo único realmente importante es que haya alguna y que funcione apropiadamente. Estilos, preferencias y posibilidades son nuevamente aquí importantes. Tal vez sólo dos rasgos habría que subrayar como indispensables. En primer lugar, *evitar las dimensiones excesivas*, que en el caso de la educación de adultos, con la flexibilidad, adaptabilidad local y rapidez de respuesta que le deben ser características, es una condición necesaria de adecuación al carácter de sus tareas. Organismos de dimensiones moderadas, posiblemente interrelacionados entre sí o confederados, son lo adecuado en la educación de adultos.

Podría lograrse un efecto de alguna manera equivalente, en organismos de dimensiones mayores, si divudiesen sus tareas en forma más flexible y descentralizada y dieran mucho mayor espacio de autonomía a suborganismos pequeños: técnicamente esto es perfectamente factible, políticamente es mucho más difícil.

Hay todavía un tercera opción, tampoco fácil pero posible. Cuando por alguna razón un grupo ha conseguido una cohesión grande y sus intereses son muy afines y concordantes puede contrarrestar en buena porción las excesivas dimensiones institucionales; puede también adquirir más o menos informalmente cierto grado de autonomía en su trabajo y funcionar virtualmente como un grupo de dimensiones reducidas, que permite avanzar, si no todo lo posible, al menos más allá de un mínimo satisfactorio. "Promoción del teatro popular", enclavado en la enormidad de la SEP, pudo hacerlo así, y esto fue clave en su buen desempeño. Con algunos sectores del INEA ha pasado lo mismo.

En segundo lugar, añadamos como rasgo el que efectivamente el organismo esté en función de la tarea educativa y no al revés, es decir, las tareas en función del organismo. No aboga esto por una universalidad indiscriminada en la respuesta a problemas o necesidades educativas, que puede ser imposible o incluso improcedente: un organismo puede legítimamente tener determinadas especialidades o campos de acción. De lo que se trata es de que sea la naturaleza de los procesos educativos la que norme su funciona-

miento y su forma, y no una forma y un funcionamiento preestablecidos los que normen el qué, cómo, cuándo, etc., de los mismos.

Todos sabemos, por ejemplo, que tiempos y horarios tienen que determinarse en términos de las posibilidades de los adultos, aunque todos también conocemos casos de quienes se empeñan en poner sus propios horarios, porque son los que rigen en la institución. Junto a este caso, relativamente inocente, hay otros más graves en que los organismos simplemente viven de atribuirse tareas mal ejecutadas e irrelevantes, con lo que tergiversan más absolutamente los términos, pues ya no es sólo el proceso educativo el que está en función y al servicio del organismo, sino los mismos adultos que en tal proceso participan.

La estructura organizativa que sostiene un proceso de educación supondría en principio que se incluya en ella a los mismos adultos que se educan. Sin embargo, debemos confesar que a pesar de numerosos esfuerzos todavía no hemos llegado a soluciones verdaderamente satisfactorias. La sombra de la escuela, con su drástica división entre sistema educativo y educandos, aún pesa sobre las actividades educativas no formales de los adultos.

Para desbrozar el problema empezamos por decir que la necesidad de un organismo de apoyo se extiende sin distinción a los adultos mismos que se educan y no es privativa de quienes promueven o animan esa educación. Una de las conclusiones, por ejemplo, de los varios proyectos de organización y educación campesina ya mencionados era en el sentido de que el hecho de irse organizando o de contar con una organización actuaba como un factor fundamental para hacer posible una amplia gama de intereses por educarse. El concepto de educación para la organización, que podría ser una fórmula válida, en muy diversos terrenos se entendió como si el organizarse fuese condición de educarse.

El hecho, pues, de que los adultos que se educan formen parte de una organización interesada en su desarrollo o de que ellos mismos se constituyan en un organismo, hace crecer el interés y las condiciones que hacen posible su educación. Pero hasta el momento los programas de educación de adultos han sido una colaboración entre grupos de adultos y agentes externos a ellos,⁹ unos y otros afiliados muchas veces a organismos al menos virtualmente diversos. De aquí resulta una dicotomía difícil de manejar: la sensación de que mientras esté "bien" organizado *el proceso de educación*, una organización de los adultos mismos no tiene especial peso *en el mismo proceso de educación*, o la convicción de que mientras los adultos envueltos en el proceso no participan activamente en cualquier organismo de apoyo, el proceso de educación estará fundamentalmente fallo.

Frente a estos dos extremos, que aún vemos practicados en diversas instancias y no admiten una descalificación demasiado sencilla, hay dos corrientes de solución en la práctica actual. Una es el sistema de "consultas", que si bien son fácilmente manipulables y manipuladas de hecho, permiten a los educandos adultos expresar algunas opiniones y demandas frente al organismo "superior" de apoyo, mientras se da un reconocimiento muchas veces más bien formal a los organismos de base.

Otra es la postura dialéctica de la interacción de dos fuerzas contradictorias en este aspecto: los agentes externos y sus formas de organización. Si éstos tienen que intervenir, están sujetos a ciertas características no compatibles (por cultura, entrenamiento, etc.) con las características del grupo que se educa. Lo que se propone entonces es una negociación que dé participación activa a este grupo, al menos a nivel local, en el organismo externo de apoyo, y confiera una responsabilidad al equipo externo en el organismo de base, de tal manera que la dialéctica de interacción pueda desenvolverse y llevar a una síntesis que haga posible y operante el educarse, esto es, *que dé una raíz mutua* al proceso educativo.

Hay aquí una resonancia de la idea de Freire: todos educan y todos se educan. Educador y educando están al mismo nivel y se distinguen uno del otro sólo en momentos alternos. En nuestro caso no sucede exactamente así: sin negar ese postulado, ahora se trata más bien del hecho mismo de la coparticipación y de la corresponsabilidad, independientemente de quién aprenda o eduque más, o de quién lo haga en exclusiva. Aquella solidaridad, en sí misma, es la que le da comunidad y equidad al proceso de educarse, y la que finalmente une para la misma causa a dos organismos que posiblemente no puedan dejar de ser diversos. En el aspecto práctico, es una manera posible de interconectar organismos externos y locales, de tal manera que los organismos necesarios de apoyo resulten divorciados.

Examinado ya el papel y algunos aspectos de los organismos en cuyo seno se desarrolla la educación de adultos, digamos algunas palabras acerca del tercer elemento de la estructura externa de una práctica de educación de adultos: *los sistemas de relación exterior*.

Cuando una práctica se mantiene aislada, se nutre sólo de lo que su siempre reducido espacio le dé, aunque su extensión numérica o geográfica sea grande. De ahí que una estructura completa y bien diseñada pida también sistemas de interrelación. Con esto no nos referimos a los sistemas de comunicación internos e indispensables a los organismos de apoyo, sino a maneras de conectarse con otras experiencias, de exponer y discutir sus propuestas propias y de difundir lo que puede hacer.

No todas las prácticas de educación de adultos están dotadas de un sistema así. Pero en el conjunto de la educación de adultos parecería normal pedir este tipo de aditamento, y no sólo por los aportes que de esta manera puede hacer cualquier experiencia, sino por el buen ser de la práctica misma, que si carece de interpelaciones externas pierde excesivas oportunidades de enriquecerse y avanzar. La idea vale todavía más si consideramos los organismos formados por los educandos como parte de ese sistema de interrelaciones. Tratándose de adultos, un número grande de experiencias muestra la fuerza enorme que adquiere la interacción con otros grupos para educar y educarse y para enaltecer el esfuerzo por saber más y formarse mejor.

La manera de establecer sistemas de difusión y comunicación tiene numerosas alternativas, y depende tanto de la naturaleza de la práctica en cuestión como del carácter de los organismos que la estructuran. Es posible que existan órganos muy formales con esta tarea específica o que determinados individuos tengan como responsabilidad esa tarea o que sea una preocupación más bien difusa entre todos los involucrados. Es posible también que se exijan convenios o eventos precisos y firmados, que se acuda a invitaciones y visitas sólo semiestructuradas o que, más bien, se busquen oportunidades apenas previstas en el corto plazo. Las posibilidades, repetimos, son muchas. Pero en los casos concretos examinados, los mejores resultados se encuentran en aquellos en que las instancias de relación son múltiples y las relaciones mismas tienen, o buscan, un carácter personal. "Personal" no en el sentido de individual, sino en el de interés mutuo y reconocimiento, que también se da de grupo a grupo.

Con esto terminamos de recorrer la dinámica que abre los elementos de la estructura interna de una práctica al mundo real de las acciones y de la instrumentación. Intervienen, sin embargo, más fuerzas. Esa misma dinámica también se ve afectada por los caracteres de los actores que en ella juegan y por el espacio en el cual se desenvuelve. Examinaremos estos dos factores en el siguiente capítulo.

NOTAS

- 1) No necesariamente todas las motivaciones están relacionadas con la educación: puede dominar, por ejemplo, el deseo de animar un proceso de desarrollo o la presión por conservar su puesto en un funcionario. Pero sean las que fueren, las motivaciones y los intereses personales y de clase repercuten y se reflejan en las formas educativas. Volveremos a tocar este punto.
- 2) Si volvemos a la historia de Freire, por ejemplo, veremos que pasos muy importantes en su método partieron de este tipo de experiencias y modificaciones, en situaciones todavía bastante convencionales, dentro de su práctica temprana como trabajador social. Podemos también traer a cuento, aunque no es nuestro tema, experiencias escolares como la de Freinet: su método nació en un ambiente muy formal, a través de esfuerzos del tipo que estamos mencionando.
- 3) El MOEDA fue elaborado y operado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA, y finalmente abortado por el mismo organismo. En el ínterin tuvo una vida bastante activa y prometedora, Podemos anotar, además, a propósito de este mismo proyecto, que su planteo realmente original retomaba sin embargo ideas inventadas anteriormente en otros sitios, como la del manejo de la cultura en términos de cuatro componentes, que proviene de un proyecto varios años anterior, llevado a cabo en la Colonia Ajusco (sur del D.F.) por Fomento Cultural y Educativo.

Las radioescuelas eran Escuelas Radiofónicas de Huayacocotla, en el norte del estado de Veracruz. Existe todavía Radio Huayacocotla como emisora cultural, en el seno del internacionalmente conocido Proyecto Huayacocotla de Fomento Cultural y Educativo, pero su orientación ha cambiado sustancialmente, como podemos suponer.

- 4) Una muy bien presentada propuesta sobre el sistema para trabajar un desarrollo prefabricado la ofrece Edgar J. Boone en su libro *Developing programs in adult education* (Prentice Hall, 1985). Parece que el autor rechazaría el sistema de desarrollo empírico, como un defectuoso procedimiento a base de "sentido común", en contraposición a la postura científica que él propone y propugna. Por lo demás, su visión de cómo generar una instancia educativa y su manera de ver la educación de adultos, si bien para mi gusto son un tanto limitadas, son de muy buen nivel y actualidad: estaríamos de acuerdo en la gran mayoría de los puntos.

Entre nosotros, el Dr. Juan Prawda ha hecho también una buena exposición de cómo se puede proceder en forma prefabricada, aunque con bastante preocupación expresa por los esquemas no formales y con muchas referencias a nuestro medio educativo: ésta es una de las mejores ventajas de su libro. Se titula *Teoría y praxis de la planeación educativa en México* (Grijalbo, México, 1985).

Por otra parte, una muy buena exposición y defensa de lo que sería el desarrollo empírico nos lo ofrece Michael Quinn Patton en su libro *Qualitative evaluation methods* (SAGE Publications de California, 1982, tercera edición.) A propósito de métodos de evaluación, cuyo tratamiento hace que el libro entero valga la pena, tiene tres capítulos iniciales que responderían a las ideas utilizadas en un desarrollo empírico, cuya científicidad, valor práctico y atractivo, el autor se preocupa en sustanciar. Por supuesto, pone en claro expresamente la contraposición con el llamado "método científico" convencional de los libros de metodología en ciencias sociales, y rechaza que ése sea el único camino para ser serio, efectivo y científico.

- 5) Hay que notar este carácter también dinámico de la formación de coherencia. No sólo en el sentido de *llegar a ser coherentes* en términos de las ideas y condiciones concretas de una práctica, sino en el sentido de perfilar continuamente su coherencia en términos de maneras más amplias y profundas de entender el proceso educativo en cuestión, las características de los que en él participan y el contexto inmediato y mediato en que se mueven.
- 6) El proyecto se llamaba Investigación Participativa Sobre Educación no Formal de Adultos y operaba en la comunidad La Mesa de los Hornos en Tlalpan.
- 7) No se trataba en este caso del proyecto específico al que aludí en el apartado VI del segundo capítulo, sino de un programa diferente, dirigido a jóvenes, bajo la forma de una "preparatoria abierta técnica", pero de un nivel similar.
- 8) Proyecto de Extensión Social Universitaria La Presa, elaborado y operado por estudiantes entre 1968 y 1970, muy dominado por las ideas de Freire y por una muy genuina preocupación política derivada de los acontecimientos del 68.
- 9) Para mí, y prefiero declararlo abiertamente, la trama general en la que es posible educarse es siempre un proceso de intercambio, con algo o alguien siempre externo a uno mismo, que frecuentemente tendrá que ser externo también a nuestro grupo cercano. En este sentido es normal la interacción de extraños en la práctica educativa. El punto difícil es la manera y condiciones en las que ese intercambio tiene lugar para que sea un intercambio productivo, equitativo y democrático. Hablaremos de esto más adelante, aunque la idea ya está presente en varias secciones de lo que hemos dicho: por ejemplo, en lo de las políticas de economía vs. calidad.

4. LOS ACTORES Y EL ESPACIO

I. INTRODUCCION

Al decir actores me refiero específicamente a los adultos que se educan y a quienes con ellos trabajan para animar, propiciar o asesorar su educación. Estos, por supuesto, también se educan,¹ pero en la línea de lo dicho en el capítulo anterior es preferible mantener la distinción, al menos para poder hablar con claridad de problemas en sí diferentes o cuyos causales sean distintos. Una mención preliminar y más bien despersonalizada de algunos actores fue introducida ya al hablar de varios elementos de lo que llamamos *estructura externa*: quienes operan en los organismos, quienes interactúan en las redes de comunicación, son actores. Pero ahora queremos atender a los que más inmediatamente *actúan* en el proceso educativo concreto, cuyo decisivo papel merece una mención específica y resulta difícil de incluir, por peculiar y distinto, en el tratamiento de los organismos de apoyo o en la generalidad de las dinámicas de gestación y desarrollo de una práctica.

Los rasgos propios de los educandos adultos son un primer factor decisivo para lo que sucede en el proceso educativo. Tales rasgos son de dos

Humberto Barquera

clases: los en alguna manera comunes a la condición adulta y los peculiares a un grupo particular. Llevaría un largo estudio —varios libros seguramente— el hablar con suficiente detalle y profundidad de este tema, dada la gran diversidad de particularidades, y en este terreno los especialistas en los estudios sociales tienen un campo fértil para investigar. Pero sí es necesario, dado el tema que estamos tratando, indicar algunos puntos en forma condensada y general, y así procuraremos hacerlo.

Por otra parte, las características de quienes trabajan con los adultos como agentes de educación, por cuanto están situados socialmente en el grupo mismo, también tienen un papel decisivo en el proceso. Necesitamos entonces referirnos a ellos para entender lo que sucede o lo que no sucede, para tratar de establecer lo que una educación de adultos es o no es. A estos dos núcleos que participan en una educación de adultos dedicaremos los primeros apartados de este capítulo.

Los apartados siguientes tendrán que ver con el contexto externo en el que estos actores se mueven, en vista de que, independientemente de sus intenciones y dedicación, el espacio exterior condiciona lo que acontece cuando se pone en marcha una práctica educativa cualquiera. En nuestro caso no se trata de una interacción sencilla, puesto que puede hacer vivir o liquidar un proceso, convalidarlo o tergiversarlo, a partir tanto de las contradicciones y las afinidades que ahí aparecen como de los apoyos, conflictos o negociaciones que generan.

Así pues, el campo de tensiones que estos dos conjuntos de fuerzas —actores y espacio circundante— ponen en actividad es el que en definitiva decide la suerte de cualquier intento de educación, en el que los elementos de estructura interna y externa estén suficientemente bien constituidos; y la decide desde el proceso mismo de su desarrollo, cualquiera que éste sea. Vamos a trabajar un poco en estos problemas.

II. LOS ADULTOS QUE SE EDUCAN

El carácter de los adultos que entran en un proceso de educación, su cultura, su historia y todos los demás determinantes de lo que son y de la situación en la que se encuentran, constituyen factores que determinan modalidades específicas en el proceso educativo y que afectan el modo de su funcionamiento. La primera determinante que entra en juego es el carácter

Los actores y el espacio mismo de adultos. Al presente resulta casi trivial el traer a cuento este punto, como cuestión de principio; pero no fue siempre así. En nuestro mismo medio hubo momentos en los que ofrecer oportunidad de educación para los adultos se concebía simplemente como ponerlos en un salón de clases con el mismo diseño que el de la escuela infantil o juvenil. Esto, por lo demás, sucedía en otros muchos medios distintos del latinoamericano, tales como los Estados Unidos o Inglaterra.²

Incluso en el momento actual, hay sistemas, de "educación básica" por ejemplo, que pese a ciertos avances no han logrado liberarse sustancialmente de la concepción de que para que un adulto se eduque hay que hacerlo pasar por la misma secuencia que a un infante, al menos en lo que respecta a contenidos, y seguir para el caso los mismos sistemas de evaluación e idénticos criterios de acreditación.

Sin embargo, uno de los avances claves que ha logrado la educación de adultos, y no sólo en su desarrollo latinoamericano, es el de haber tomado conciencia del carácter propio del adulto como educando. No sólo el uso de las facultades con las que aprende un adulto es diferente que en el caso del joven o el niño (el apoyo en la memoria, por ejemplo, cambia), sino que el acervo de recursos que el adulto tiene son muy distintos y más vastos (su experiencia de vida, por ejemplo), y los aprendizajes que necesita dominar para considerarse educado cambian de caso a caso y no son necesariamente los mismos que los del texto escolar.³

A pesar de la resistencia práctica para aceptarlo así en algunos medios, y de la resistencia para alejarse del salón de clase⁴ o de los métodos catequéticos, incluso entre los que abiertamente reconocen al adulto como distinto del escolar, la idea de que el adulto es realmente un adulto también cuando se educa ha llegado a ser una premisa común. Constituye un punto de partida normal, ya no sujeto a discusión, en un número muy amplio de prácticas actuales, especialmente en las más libres y flexibles de la educación popular.

La condición general de ser adulto, por otra parte, se ve todavía modificada y particularizada por sus rasgos culturales, por la historia y experiencia grupal y por el medio ambiente natural y social en el que vive. Es difícil separar estos factores de lo que el mismo ser adulto significa, pues ambos forman una amalgama muy estrecha, y en definitiva todas estas características particulares se expresan y aparecen en el adulto como elaboraciones en las que el tiempo de vida es un factor básico. Por ejemplo, pueden resultar muy arraigadas y ofrecer resistencia a nuevas perspectivas; o al revés, pueden haber llevado a un punto en el que la experiencia hace fácil, además de *inteligente* y *productiva*, la crítica.

Sin embargo, es necesario separar los dos factores para subrayar no sólo la sustancial diferencia de ser adulto en contraposición a ser menor de edad, sino también la de pertenecer a un grupo adulto diferente en contraposición a otros grupos adultos, con otra historia, cultura o medio ambiente. Los niños también suelen ser diferentes en estos últimos aspectos (aunque la tiranía escolar lo toma poco en cuenta), pero además, y en contraposición, no pueden ser tratados como adultos. Intentemos, entonces, concebir ambiente, historia y cultura, como determinantes de los *matices* que el ser adulto, en general, comporta, y así señalarlos como modificadores y especificadores de los rasgos importantes que un grupo posee en su condición de adulto.

De una manera práctica, formulemos lo anterior con otras palabras: todo adulto tiene una experiencia, tal vez muy vasta, a partir de la cual puede construir en un grado o forma en que no lo puede hacer un menor. Hay, pues, que partir de ella en el desarrollo de un proceso de educación. Pero esa experiencia se ve especificada en muchos aspectos por factores muy locales o regionales que también exigen ser tenidos en cuenta en la forma que el proceso adopta. Este necesita responder al hecho genérico de que se trata de adultos, pero también al hecho específico de que se trata de *tales adultos*. El teatro que se fomenta entre las comunidades campesinas tiene peculiaridades distintas del que se hace en los barrios, y el que se hace en medios indígenas todavía tiene matices adicionales. Y todo esto no sólo en la temática, sino en otros aspectos importantes.

Tomar en serio todas esas realidades y reflejarlas en la práctica conlleva una serie de consecuencias teóricas y metodológicas de las que vamos a comentar algunas en seguida, sin seguir ningún orden en especial.

Una primera consecuencia dentro de la estructura interna de una práctica es la de trabajar los diagnósticos de tal manera que ofrezcan una percepción adecuada acerca de quiénes son los que se educan y qué sucede entre ellos. Mientras mejor sea la percepción, aumentan las probabilidades de armar un proceso altamente afín y satisfactorio al grupo que se educa, y muy adecuado a él. La afirmación vale, naturalmente, tanto para los externos que intervengan como para los demás participantes.

Lo dicho podría conducir a un doble malentendido que vamos a aclarar. No se trata en primer lugar de una recomendación para realizar previamente largos estudios, según una manía que ha estado en boga; a pesar de todo, muchas veces no llegan a una caracterización efectiva y, en todo caso, suelen retardar desmesuradamente la atención activa a las demandas y problemas. Eso de que: "Si no quieres atender de verdad un problema, for-

Los actores y el espacio
ma una comisión y encárgale un estudio”, encierra mucha verdad dentro de su caricatura. Uno se puede pasar años tratando de conocer una localidad.

No recomendaría, pues, el perfeccionismo, sobre todo si se trata de pasos previos para echar a andar un proceso. Por otra parte, en un número apreciable de prácticas ha sido una buena decisión el partir de un esfuerzo inicial limitado e ir construyendo más a fondo este aspecto diagnóstico, como otros varios aspectos, a través del proceso mismo. Ya hablamos de ello en general en el capítulo pasado, y siendo los participantes mismos quienes más urgentemente necesitan manejar estos elementos de percepción de la realidad, el requerimiento de “afinar” un diagnóstico (que en muchos casos deberá ser reconstruido) tiene la ventaja de apelar a ellos para llegar a él.

Un segundo malentendido puede estar en que aparentemente se niega que entre lugares y grupos existan similitudes más o menos amplias, por no considerarlas universales en ciertos momentos. No es el caso. El mencionar especificidades y matices tiene sólo por objeto destacar su existencia, e instar a que en lo apropiado sean tomadas en cuenta: con frecuencia no lo son, especialmente en los sistemas que pretenden ser muy extensos.

Pero hablar de especificidades y matices no niega que afortunadamente podemos presuponer bastantes coincidencias entre grupos, sitios y regiones; para esto nos basamos en lo que hasta ahora nos han aportado muchos estudios sociales, así como la experiencia y la observación de diferentes ejemplos y prácticas. Tales coincidencias nos dan un punto de apoyo para efectuar diseños en cierto grado generales y válidos en la medida en que dejemos lugar para la diferencia y la flexibilidad.

Aclarados los dos malentendidos, sigamos enumerando consecuencias educativas derivadas de la condición peculiar de los adultos. Una segunda consecuencia, afín a la anterior pero no enfocada ya a los aspectos de diagnóstico sino principalmente a los contenidos e instrumentos, es la improcedencia de usar sistemas universales y fijos, particularmente cuando éstos operan en espacios con diferencias socioculturales amplias. En las escuelas para menores, éste es un problema endémico y grave, y los pocos intentos de solución parecen desvanecerse constantemente. A pesar de algunas fuertes tentaciones, no tenemos por qué trasponer esta mentalidad a la educación de adultos, donde las posibilidades han sido tradicionalmente mantenidas más abiertas y donde la evidencia es abundante ya en el sentido de que es así como los procesos educativos responden al ser del adulto.

Los sistemas universales son cómodos y prácticos desde el punto de

vista del administrador y del que pretende mayor control. Pero difícilmente podría uno defender la oportunidad de estos criterios en un esfuerzo serio de abrir espacios de educación a los adultos. Ciertos tipos mitigados de universalidad son posibles, y aún deseables, cuando hay una reflexión cuidadosa, discutida y experimentada sobre lo que se pretende que es común, y cuando esta reflexión viene acompañada por la honestidad necesaria para respetar las diferencias y darles su lugar.

Pero los sistemas universales basados únicamente en promediar variables, en establecer autoritariamente parámetros comunes y en apelar a las economías de escala, están ciertamente equivocados, y la práctica los muestra al menos como ineficaces y frecuentemente como atentatorios contra valores humanos muy básicos. Desgraciadamente a los niños se les puede manipular o agredir con más soltura: se les puede encajonar en un rígido sistema nacional o, aun, transnacional. Los adultos no ceden tan fácilmente a estas pretensiones. No se dejan atrapar en la experiencia de educarse sistemáticamente si ésta no les convence o no les es afín, aunque en ocasiones astutamente aparenten hacerlo por conveniencias de orden diferente. En todo caso, si alguien pretende específicamente abrir espacios de educación de adultos, tiene que renunciar a una universalidad indiscriminada, incluso dentro de la misma problemática nacional, regional o de clase.

Una circunstancia en que esta imposición de universalidad resulta muy clara, la encontramos en el sistema de acreditación y en sus evaluaciones antecedentes, por no hablar de otros aspectos de los programas compensatorios. El concepto y planeación de "educación básica" se definen, por ejemplo, mediante un patrón único, copiado sustancialmente de la escuela primaria en su formato y en muchos de sus materiales, que se entrega al adulto "para que se lo aprenda". Después se le hace un examen, diseñado también en forma universal y abstracta, para constatar si se lo aprendió o no y, en consecuencia, otorgarle o no un reconocimiento. Difícilmente podría uno imaginar algo más fuera de lugar, si no supiéramos que el afán de control, la comodidad resultante de uniformar procedimientos y el deseo de dictar lo que el adulto de una clase subalterna debe saber están siempre detrás de un esquema así.

Se ha hecho algún intento de modificar la forma en la que el adulto puede manejar y apropiarse los materiales de la educación básica, al omitir los textos y lecciones usuales y dispersar sus elementos en un proceso de educación más amplio en torno a la creación de una unidad productiva.⁵ Pedagógicamente es un paso apreciable en la dirección correcta. Pero en relación al aspecto institucional y a la perspectiva (marco de referencia) desde la cual se aborda la "educación básica", no se ha ganado mucho con

el esquema mencionado, desde el momento en que los contenidos requeridos para sobrevivir a la evaluación y el formato de la misma siguen siendo los mismos.

Sólo si se modifican los criterios para reconocer que alguien está básicamente educado se acepta que en diferentes circunstancias los elementos que la conforman pueden ser diversos y se evalúan a través de una interacción directa, se podría atender adecuadamente el problema. Esto, en nuestro actual sistema institucional, no parece posible.

Por lo demás, hemos hablado del asunto como una mera ilustración de lo que sucede en prácticas reales que quieren ser universales. La evaluación y acreditación de una educación básica tiene, sin embargo, más bien poca importancia por dos razones: primero, porque en la mayoría de los terrenos en los que para los grupos populares es importante educarse y les interesa hacerlo, una acreditación oficial puede ser bastante irrelevante. Segundo, porque el concepto mismo de educación básica carece de sentido real tratándose de adultos: es una delimitación que se empeña en establecer equivalencias equivocadas con una etapa fija de la formación escolar, cuando el espectro de elementos que un adulto se apropia al educarse de ninguna manera puede ceñirse a ese parámetro.

Una tercera consecuencia del carácter adulto del educando, cuya evidencia empírica abunda además en las prácticas actuales, se refiere a los considerables recursos, llamémosles así, que los adultos aportan a su educación. No se trata solamente de la diversidad de espacios, tiempo y situaciones en la que ésta puede tener lugar, aun en forma muy sistemática, y que excluyen la necesidad de costosos organismos y edificaciones. Se trata sobre todo de lo que en la vida y el trabajo, en la interacción social, un adulto asimila y se apropia, y que son después materia y cimiento de los procesos educativos reales. Se trata también de las motivaciones e intereses que en ellos han crecido y madurado, y que si bien pueden llegar a ser obstáculos, pueden también fundirse y reagruparse para fluir en el sentido de una mayor y mejor comprensión y de adquisición de nuevas habilidades.

El adulto está en posición de ofrecer considerables aportes de muchos tipos a su propio proceso educativo. Pero al mismo tiempo, y provenientes de la misma fuente, presenta obstáculos y problemas que le son peculiares. El sujetarse a un proceso de educación de alguna manera sistemático representa en muchos sentidos un esfuerzo especial: separar un tiempo aparte del tiempo que ya emplea en sus responsabilidades; concentrar su atención; atenerse a cierta constancia; manejar en ocasiones objetos o procesos no usuales y a veces conflictivos, etc. Asimismo, tiene que construir nuevas

relaciones y afrontar compromisos nuevos, que tal vez cambien su relativa estabilidad o al menos el sistema de procedimientos que él tenía ya elaborados. Desconfianzas, experiencias anteriores o prejuicios pueden también entrar en juego.

Por encima de todo, entrar en un proceso de educación es su propia decisión y responsabilidad, mismas que le dan derecho a evaluar lo que el proceso le ofrece o le va ofreciendo, y a descalificarlo y abandonarlo si así le parece. No hay ninguna garantía de que este último juicio y decisión sean siempre acertados y justos, pero discutirlos y proponerle que se integre al proceso educativo no pueden hacerse negando al mismo tiempo aquella decisión y responsabilidad. Pienso que nadie tiene el derecho de forzarlas, y en cualquier caso ello conducirá probablemente a un proceso ineficaz y ficticio.

En último término, eso es lo primero que significa la expresión de que el adulto "es sujeto de su propia educación", además de la idea de que él aporta al proceso en que se educa y lo controla. Dicha expresión, que no es necesario elaborar más dada la abundancia de lo que en torno a ella se ha dicho y se maneja ya, puede ser un sumario de mucho de lo que hemos venido diciendo. Lo completaremos en el siguiente apartado, con algunas observaciones más detalladas y prácticas, relacionadas con la necesidad de adecuar un esquema educativo al carácter adulto.

III. PROCESOS QUE RESPONDEN AL CARACTER ADULTO

En el transcurso de los esfuerzos realizados para construir prácticas de educación afines a la condición adulta, han aparecido cierto número de constataciones y sugerencias que conviene destacar. Lejos de pretender elaborar una lista exhaustiva, nos limitaremos a enumerar y comentar sólo algunas. Tampoco es exclusiva, en el sentido de que muchas de esas afirmaciones podrían valer también en la educación de los menores; pero nosotros las hemos tomado de experiencias con adultos, y a ellos nos referimos directamente.

En primer lugar, la capacidad de un adulto para aprender y para asimilar y apropiarse todo el complejo de cosas que llamamos educación, a un determinado nivel de profundidad o dificultad, no puede ser medida en general por referencia a su escolaridad anterior, ni siquiera en el caso del adulto analfabeto. En otras palabras, para manejar atinadamente muchos

Los actores y el espacio
elementos que pueden formar parte de un proceso educativo puede bastarle su experiencia, la madurez intelectual a la que de todas maneras ha llegado, lo que de diversas maneras ha aprendido, de tal modo que el recorrer las varias etapas que un escolar transita para llegar a dominar esos mismos elementos, en general, no es un requisito necesario. Más aún, sin someterse a ese recorrido, el desempeño del adulto “ignorante” (en términos del sistema escolar) puede ser superior.

Por ejemplo, un adulto puede disfrutar y discutir un texto literario que se le ofrece —tal vez de viva voz si es analfabeto— con un acierto y profundidad que rara vez se encontraría en un preparatoriano.⁶ Puede entender en forma amplia y sistemática problemas económicos o políticos complicados.⁷ Seguramente en los comentarios no usará ciertas categorías formales y ciertos nombres a los que estamos acostumbrados, o lo hará pero no con las mismas palabras. “Metáfora”, “términos de intercambio”, “aparato ideológico” y expresiones así pueden no aparecer en su discurso, pero aparecerán sus equivalentes si el asunto es de interés, o acabarán por aparecer, y en ocasiones simplemente quedarán ignorados y sustituidos por una clase de enfoques que no necesitan de expresiones académicas.

Con esto no queremos negar, por supuesto, que haya áreas o subáreas que tienen un carácter secuencial, ni que en ellas sea posible que un proceso paralelo al de los textos escolares resulte la mejor opción: si uno quiere dividir usando el algoritmo corriente, tiene que saber restar y multiplicar. Tampoco queremos en modo alguno idealizar al adulto, de tal manera que “ignorancia”, “impreparación”, “incapacidad” y palabras semejantes, dejen de tener sentido: lo tienen entre los adultos de clases populares, como lo tienen, y a veces en mayor medida, en otras esferas sociales. Pero sí es necesario llamar la atención sobre el hecho de que las capacidades del adulto para educarse en muchos terrenos rebasan sus posibles antecedentes escolares y no se miden en términos de los mismos: el adulto no se queda niño por no haber tenido escuela, y esto no sólo en lo que respecta a su personalidad sino también en cuanto a lo que sabe.

Admitir lo anterior conlleva la invitación a evitar algunos enfoques todavía usuales por desgracia. No nos referiremos de nuevo al caso de la “primaria intensiva”, pero también aquí vendría muy bien a cuento. Podemos mencionar, por ejemplo, el estilo con el que se producen algunos textos para uso en medios populares: confunden *adaptado* o *atractivo* con *primitivo* o aun *infantil*. Un texto siempre debe ser agradable y responder al medio al cual se dirige (vocabulario, imaginación, ejemplificación captable, etc.); debe también buscar el ser sencillo y comprensible. Todo esto, sin embargo, no tiene por qué verse en una forma apta más bien para retrasados mentales. El

caso de los textos no es el único; se pueden citar también el uso de otros instrumentos y la actitud con que se abordan algunos cursos o talleres. Por fortuna, abundan los ejemplos contrarios y parece existir cada vez más la conciencia sobre capacidades y posibilidades en el adulto que provienen de su educación, crecimiento y experiencia, independientemente de las situaciones en las que él se las ha apropiado.

Como nota complementaria, podemos hacer referencia al hecho de que muchos tropiezos o apoyos que los adultos encuentran al educarse, radican en la presencia o ausencia de ciertos hábitos o en la diferencia de los que él tiene respecto a aquellos que están presentes en otros medios más escolarizados. Por ejemplo, el hábito de observación, con frecuencia muy minuciosa, es común en muchos medios campesinos, pero no lo es el de un trabajo prolongado en torno a textos escritos; al principio, el proceso de *entender* algo puede surgir más fácilmente de la experiencia que de correlacionar conceptos.

Todo esto conduciría a dos señalamientos. Primero: una parte importante de la pedagogía tendrá que aplicarse o bien a la construcción de hábitos en los aspectos en que realmente se necesite hacerlo, o bien a detectar y utilizar maneras distintas de aprender y educarse, tomadas de hábitos propios de diferentes medios. Segundo: no debe atribuirse a falta endémica de "inteligencia" lo que es en realidad un problema instrumental distinto, que radica en lo que uno está o no está acostumbrado a hacer.

Examinemos ahora un punto referente al tipo de situaciones en las que el adulto aprende. Cualquier adulto suficientemente motivado e interesado puede aprender aun en las circunstancias más desventajosas, al asistir, por ejemplo, a una escuela nocturna convencional. Pero por fortuna existen mejores alternativas, algunas de las cuales hemos mencionado ya extensamente y que, aunque pueden tomar formas muy distintas, coinciden en algunos rasgos esenciales.

El primer rasgo esencial es que el proceso educativo esté ligado a intereses importantes del adultos, y mejor aún si no sólo *corresponde* a tales intereses en general, sino que se desarrolle dentro de un proceso conjunto que materializa esos intereses.

El caso más típico es aquel en que las pautas del proceso educativo van siendo proporcionadas por el proceso de hacer crecer y apropiarse algo como una unidad productiva, o como un organismo que apoye y beneficie al grupo (una cooperativa, por ejemplo, o un frente cívico de lucha), o como un nuevo servicio importante (v.gr., salud). En este sentido, un esquema general de educación-acción sería lo más cercano al carácter adulto,

Los actores y el espacio
y puede incluir —como ya dijimos— elementos usados en otros enfoques pero puestos al servicio de ese esquema general: cursos, teatro, etcétera.

Pero, señalada esa preferencia, hay casos en los que el interés no responde por el momento a una acción determinada, sino a otros propósitos, por ejemplo, el de reconstruir la historia del grupo o ahondar en ella, o el de simplemente ilustrarse o adquirir nuevas herramientas de comprensión y apropiación de las cosas. Para ello hay que buscar las formas apropiadas, que pueden ser desde un simple círculo de estudios hasta un curso de aula. Ninguna de estas formas está en contradicción de principio con el carácter adulto, siempre que su conformación interna aprecie esa condición y que se desarrollen apropiadamente. Pero cabe repetir que también en tales casos el presupuesto esencial es partir de lo que el adulto ya sabe y adecuarse a sus intereses y preocupaciones.

Un segundo rasgo esencial es que las situaciones educativas estén adaptadas al adulto, no sólo en general, en cuanto que correspondan al carácter adulto, sino en las particularidades del modo de ser y las situaciones en las que un grupo aprende. El punto lo hemos tocado ya en varios momentos y lo que aquí podemos añadir es que ciertas formas se adaptan con más dificultad que otras. En particular, las situaciones de aula necesitan estar muy bien preparadas a través de la dotación de todos los atractivos posibles para compensar el peso que sobre el participante impone inevitablemente la situación. También, y por la misma razón, es obvio que debe limitarse no sólo la duración de las sesiones sino el horizonte de tiempo que se prevé para el curso en cuestión: un programa planeado para muchos meses, especialmente si el avance inmediato no es muy perceptible, difícilmente superará la limitada tolerancia del adulto.⁸ Los círculos de estudio resultan más flexibles y admiten mayor adaptación y tolerancia, pero requieren también muy buena preparación y adecuados materiales, además de un avance perceptible y continuo y una frecuente variedad en torno a los intereses que los guían.

Un tercer rasgo esencial de cualquier situación que permita un proceso educativo aceptable y provechoso para el adulto es el dar lugar a la participación. Aunque asegurar la participación puede ser muy difícil, especialmente porque está sujeta a muchos factores culturales y de experiencias y depende de elementos de confianza que no siempre están en nuestras manos. El participar y el interactuar constituyen un factor clave en muchos aspectos del proceso educativo, además de ser parte del mismo. La velocidad y profundidad con que se aprende, el destino de lo que al educarse uno se apropia, la capacidad para hacerlo en algún momento operativo, el interés y el

surgimiento de nuevos intereses, son afectados no exclusiva pero sí decisivamente por la existencia o no de participación.

En este sentido, el sitio propio de la educación es el *grupo*, y es éste la unidad fundamental en la que el proceso de educarse despliega todas sus posibilidades. Independientemente de que los componentes individuales también existan, como de hecho existen, suelen estar generados, en los procesos reales, más bien a partir del grupo y no al revés. El educarse en forma individual es una realidad también, pero incompleta y primitiva en relación con lo que un grupo puede ofrecer, aunque éste sea relativamente pequeño, y no se trate de una comunidad más amplia o de otro tipo de organismo (ejido, cooperativa, frente, etc.), que son todavía mejores.

Hay una razón más para adjudicarle al grupo, y aun a organismos de referencia más amplios, un papel esencial en los procesos educativos, y esto tiene que ver con los puntos de vista elaborados dentro de la educación popular según lo discutiremos más adelante. Pero sin contar aún con este punto de vista, simplemente en términos de lo que favorece o debilita el proceso mismo de educarse, el aspecto de participación e interacción, y por tanto la necesidad o suma conveniencia de un proceso compartido socialmente, parece un elemento esencial, según queda de manifiesto por gran número de casos reales.

Fuera de los tres rasgos que hemos mencionado como esenciales (la cercanía a los intereses de quien se educa, la adaptación a su circunstancia y carácter, y la posibilidad de participación e interacción con otros) hay un cuarto elemento que vale la pena mencionar, no como esencial a las situaciones en las que el adulto aprende con efectividad, pero sí como un rasgo que puede alimentar y dinamizar procesos que de otra manera se agotarían pronto. Se trata de la capacidad para cambiar diferentes aspectos de un proceso respecto a lo inicialmente previsto, en respuesta, finalmente, a intereses o necesidades que surgen en un momento dado.⁹

Hemos hablado ya del asunto al comentar el desarrollo de una forma educativa. Pero ahora queremos reintroducimos como algo que, además, tiene especial afinidad con el hecho de ser adultos quienes toman parte y se educan. Y la tiene, porque no es nada remoto que un grupo adulto se enfrente a situaciones cambiantes, o que sus mismas perspectivas cambien rápidamente, o que ciertas propuestas iniciales aparezcan finalmente como inadecuadas, de tal manera que seguir por el camino iniciado va perdiendo sentido, al menos en comparación con las nuevas urgencias. Si la educación está esencialmente ligada a intereses, entonces debe estar preparada para este tipo de cambios sobre la marcha, y con cierta frecuencia los tendrá que hacer.

Este nuevo elemento es también difícil de manejar. La precipitación o la inconstancia son malos consejeros que siempre pueden aparecer en grupos, en líderes, en todos. Modificar propósitos, formas o instrumentos ya conocidos, siempre lleva consigo un costo, aunque en ocasiones sea también la mejor inversión. Pero la disposición para modificar bajo la guía de la participación del grupo o para echar a andar por un camino nuevo, caracteriza a muchos procesos que han cumplido con éxito su cometido, y está además en consonancia con lo que conocemos en el mundo de los adultos.

Después de estas breves notas sobre compatibilidades e incompatibilidades entre procesos de educación y la población adulta, pasemos ahora a presentar al otro actor importante: las personas que junto con los adultos trabajan como agentes que catalizan o apoyan el proceso de educación.

IV. LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACION

Cuesta trabajo encontrar un título para este apartado, pues al parecer se nos han agotado los términos con que pudiéramos designar a este tipo de actores. *Animador, asesor, facilitador, educador, profesional de la educación*, son todos vocablos limitados o inconvenientes, si no ambas cosas. Y si hablamos de *profesor o maestro*, resultan ya palabras completamente inaceptables y hasta escandalosas en términos de las filosofías educativas que muchos de nosotros profesamos. La expresión “agentes que intervienen” no es tampoco un sustituto satisfactorio, como tampoco lo sería “agentes externos”. En efecto, no siempre estos agentes son externos al grupo, ni los adultos que se educan dejan de ser “agentes” y de “intervenir”.

En una situación léxica tan sin alternativas, he optado por designar al tipo de sujetos que estamos tratando con la expresión “trabajadores de la educación”. Y lo hago así porque considero que lo que fundamentalmente los contrapone al resto del grupo de adultos que se educan, y lo que propiamente los define, es el hecho de que ellos intervienen específicamente en calidad de *profesionales al servicio del grupo*,¹⁰ para apoyar el proceso en el que éste ha decidido involucrarse.

En otras palabras, el proceso educativo requiere, de preferencia siempre pero al menos generalmente, de alguien que lo coordine, lo apoye y, en ocasiones, lo ilumine también. Este alguien, aunque a su vez aprenda y se eduque, aunque mantenga una relación democrática con el grupo, debe ade-

más asumir esa responsabilidad como una *tarea* en el mismo sentido que cualquier trabajador lo hace respecto a su labor.

El trabajador al servicio del proceso educativo de un grupo no necesariamente es externo a él:¹¹ puede formar parte no solamente de la misma clase sino de la misma unidad social. Pero su *función* lo diferencia del grupo en general como un actor distinto, como alguien al que se puede demandar determinado número de quehaceres, puesto que trabaja para el grupo en cuestión bajo una relación que es de naturaleza laboral.¹² Las formas de servicio que un trabajador de la educación presta en un determinado proceso educativo, pueden ser muy variadas. De los diferentes términos que hemos usado para describirlas (apoyar, catalizar, animar, etc.), los que tal vez lo caractericen mejor en forma sumaria son: *coordinar, apoyar y animar*.

En efecto: una primera función del trabajador de la educación es estar atento a la administración y organicidad del proceso. Sea cual fuere la modalidad que él asuma en el desempeño de su función, de acuerdo con el grupo, es una necesidad —y ya hemos hablado de ello— que haya una organización de los diferentes aspectos y momentos, que el proceso tenga organicidad y que sus elementos y recursos sean administrados correctamente. Entonces, el trabajador de la educación se responsabiliza de cuidar (como una tarea específica) que lo orgánico-administrativo funcione bien.

Sin duda la responsabilidad básica es de todos los participantes y sólo la decisión grupal puede garantizar un proceso bien coordinado. Por supuesto, además, muchas tareas pueden distribuirse dentro del grupo. El papel del trabajador es sólo ejecutivo en ciertos momentos, y tal vez suplementario y de asesoría también, si esto hace falta y está acordado. Por lo demás, fácilmente se puede llegar a acuerdos de ese tipo con un grupo razonable como suele serlo la mayoría.

Apoyar designa una multitud de acciones y forma el núcleo más nutrido de las tareas del trabajador. Son las tareas que más usualmente asociamos con el trabajo educativo y fundamentalmente consisten en proveer al grupo de todos aquellos elementos requeridos en la práctica educativa, y que en el caso concreto son accesibles precisamente a través del trabajador. Pueden consistir en acciones tales como propiciar sesiones o actividades, preparar materiales, dar información o hacerla accesible, problematizar situaciones, cuestionar puntos de vista, etc. Más o menos a todos nos es familiar esta parte del trabajo y no es necesario detenerse especialmente en ella, excepto para mencionar de nuevo que son los propósitos que se persiguen, la situación en la que el proceso se desenvuelve y el carácter y peculiaridades del grupo que se educa, lo que determina la clase de acciones que el trabajador tiene que emprender dentro de esta esfera que llamamos apoyo.

Animar es la más difusa e inasible de las tareas del trabajador, pero es necesario introducirla para aludir a una serie de cosas no incluibles en lo que propiamente serían coordinación y apoyo, o que al menos quedarían sin el conveniente realce. La palabra que he elegido, “animar”, tal vez no resulte la más apropiada. Me parece, sin embargo, que refleja una tercera acción que debe ser puesta al servicio del proceso de educarse, y que corresponde más a las actitudes que a las actividades. Viene a significar la capacidad de dar brillo, color y vida al proceso; de realizar la misión que al trabajador de la educación corresponde para convertir el educarse en ejercicio estimulante y grato, y asimismo omitir lo que produzca el efecto contrario. Es también la habilidad de tomar iniciativas en el momento oportuno, y aun de ejercer algún género de liderazgo; de ofrecer a la consideración de los participantes posibilidades distintas, metas u objetos de interés, y todo ello sin arriesgar lo que es propio del grupo o sin pretender obediencia y sumisión.

La lista de posibilidades no está completa, pero es a ese tipo de aportes a los que debe también aplicarse la responsabilidad del trabajador. Puede que alguien prefiera incluir tales tareas en lo que hemos llamado *apoyo*; pero creo que aun siendo efectivamente apoyos, su índole es suficientemente distinta y su importancia bastante grande, como para destacar lo que tienen de peculiares. En muchos proyectos de educación de adultos, el acertado cumplimiento de las tareas de animación ha contribuido sustancialmente a su buen desempeño, dada la estrecha liga que esa tarea mantiene no sólo con la educación como tal, sino también con la motivación para involucrarse en ella con gusto y constancia.

Con lo dicho tenemos ya una breve caracterización de aquellos a quienes hemos llamado “trabajadores de la educación”, segundo actor principal en un proceso educativo de adultos. Sin embargo, un rasgo adicional que califica las características ya enumeradas, y que define al trabajador del que hablamos, es su contacto *inmediato* con el grupo que se educa; contacto que se desprende de la naturaleza de sus tareas y que, dentro de ciertas condiciones, puede ejercitarse también a través de alguno de los medios de comunicación social.¹³ La razón para subrayar el rasgo de inmediatez es la de que así este trabajador queda diferenciado, como al principio del capítulo insinuamos, de otros que también pueden ser denominados “trabajadores de la educación” pero cuya actividad es cualitativamente distinta.

Estos últimos son actores secundarios, en ocasiones con tareas muy importantes¹⁴ pero cuya participación en el proceso educativo es externa y mediata, y por lo mismo de naturaleza diferente. Hemos hablado lo suficiente de ellos, en forma declaradamente impersonal, a propósito de “los organismos de apoyo”. Si bien, aunque en otro nivel, sus tareas pueden ser

parecidas a las del trabajador inmediato, la gama de esas tareas es más amplia (buscar recursos, por ejemplo), como sucede siempre con los papeles secundarios, y es mejor su importancia relativa en el proceso educativo como tal. Aun así, cualesquiera que sean sus tareas, éstas carecerán de acierto y profundidad en tanto tales organismos de apoyo no busquen un contacto inmediato más frecuente con los grupos que se educan y los trabajadores.

Volviendo al trabajador inmediato,¹⁵ la forma en que en la mayoría de los casos suele operar es como parte de un equipo de trabajo, en el que o bien las tareas requeridas por un mismo grupo son atendidas por varios miembros del equipo, o bien cada uno atiende a un grupo diferente. Aunque no es aún totalmente claro, parece por algunos casos que hay ventajas en que uno sea el responsable en cada grupo —digamos el trabajador principal— y que según su criterio y el del grupo mismo pida apoyos a los demás.

Cuando son varios los que atienden el mismo proceso, sin ninguna jerarquía interna, el riesgo de dispersión y de mutuo estorbo, de confundir más que de apoyar, se convierte fácilmente en realidad.¹⁶ Por otra parte, tiene su importancia el que los grupos tengan acceso a diferentes personas, y así evitar otro riesgo: el que el trabajador, por así decirlo, se *apropie* del grupo. Esto sugiere la necesidad de que, en cualquier caso, en el proceso intervenga coordinadamente más de una persona, lo cual es un primer argumento para avalar el que el trabajo se haga a partir de un equipo.

En cualquiera de los dos sistemas, el equipo constituye el sitio de la reflexión, de la confrontación y esclarecimiento de problemas, de la consulta y del mirar hacia adelante. Es posible el trabajo de francotirador, pero lo que se dijo a propósito del grupo respecto a los adultos que se educan debe decirse acerca del equipo de trabajo en relación a los trabajadores de la educación. Su existencia le da una nueva dimensión y posibilidades al trabajo educativo, no sólo en cuanto servicio a los grupos, sino en cuanto oportunidad de crecimiento y progreso personal. Ofrece también un espacio para que los actores secundarios se acercan a la práctica, y de alguna manera participen en ella y entablen contacto directo con los grupos.

Las bondades derivables de un equipo de trabajo sólo se materializarán, obviamente, si el equipo funciona bien, y esto no es fácil. Un equipo puede ser un sitio muy conflictivo o convertirse, por sus demandas y actividades interiores, en una carga poco soportable. En efecto, las tensiones del trabajo, los choques culturales, los espacios con frecuencia muy reducidos en los que se opera y algunos traumas personales del trabajador, se manifiestan siempre en un equipo. Las cosas que hay que acordar, discutir y organizar son numerosas y demandan tiempo. Sólo una buena

organización dentro del mismo, cierta capacidad de cooperación, una carga razonable de demandas y eventualmente la búsqueda de buena ayuda psicológica, permitirán que lo que debe ser un apoyo no se convierta en un obstáculo más.

Son cuatro las cualidades esenciales de un buen equipo: su trabazón y acuerdo *como grupo de trabajo*; la conciencia clara del papel que debe desempeñar; la sensibilidad para captar situaciones y buscarles respuestas positivas, y el contar con las suficientes capacidades personales frente a las tareas que una práctica dada demanda. Las tres primeras cualidades dependen sobre todo de actitudes y tipos de personalidad; las capacidades, por su parte, se forman de muy diferentes maneras y con medios muy diversos, entre los que los antecedentes académicos no son necesariamente importantes;¹⁷ pero en las cuatro la experiencia juega el papel más importante.

Hay un área más en la que los trabajadores y sus equipos son una pieza sensible en las diversas prácticas de educación: la de la relaciones con patrocinadores y fuentes de recursos. Cuando es el grupo mismo de adultos el que se autoabastece y mantiene el control, como en el caso del Pedregal de San Nicolás, prácticamente no hay problema. Pero si los recursos no vienen del grupo, sino que se depende de un patrocinador externo, resultan fundamentales el estilo de patrocinio y la manera de entenderlo.

El asunto pudo haberse tratado a propósito de los organismos de apoyo, que es donde se origina la dificultad, o a propósito de los grupos de adultos, que son los afectados, pero hasta no tener en cuenta a los trabajadores la visión hubiera sido parcial, pues el problema fluye a través de ellos. Es decir, son ellos en gran medida quienes interpretan el patrocinio y median la manifestación de sus características, de tal manera que les es posible disolver muchos factores negativos, cuando los hay, y asimismo tergiversar los positivos.

Si existe un patrocinador externo: ¿Qué es lo que se pide al grupo a cambio del apoyo? ¿Qué control tiene el grupo sobre su proceso, y sobre los trabajadores que en él participan? ¿Para quién trabajan y ante quién son responsables estos últimos? De la forma en que se responda a estas preguntas, no sólo en el discurso sino en la práctica efectiva, dependen en buena medida la orientación y la solidez que tenga un proceso dado. Pero parte de la respuesta la dan inevitablemente los trabajadores de la educación, como eslabón entre patrocinadores y grupo. Frecuentemente, su conciencia y modo de actuar puede inclinar la balanza en un sentido o en otro, aun en situaciones formalmente mal enfocadas.

Por lo demás, y aunque sea cierto todo lo hasta aquí dicho sobre la

importancia de gran número de factores en el buen ser de un proceso educativo, hemos encontrado, curiosa y sorpresivamente tal vez, que el factor más frecuentemente decisivo han sido los trabajadores y sus equipos. Si bien los adultos que se educan son finalmente el elemento clave y decisivo, lo que sucede con los trabajadores y sus equipos ha constituido hasta ahora una especie de condición de posibilidad primaria y básica para el buen desarrollo de un proceso educativo de adultos.

La práctica de la educación de adultos tiene muchos puntos críticos, pero en la mayoría de las situaciones todos se pueden afrontar si hay un buen equipo de trabajadores. Y no es que los grupos de adultos estén atados de manos: su acción y su organización son esenciales y pueden pesar mucho. Sin embargo, debe admitirse que en muchos casos no tienen a su alcance suficientes elementos para proceder solos. Es el trabajador consciente y capaz quien puede ponerlos a su alcance y permitir que se los apropien. De este peculiar carácter de mediador nace el peso, tal vez desmedido, del trabajador y su equipo; peso que es acreditado por la experiencia de muchos y que muestra que la educación de adultos es también un asunto de solidaridad.

Lo demás que podría señalarse sobre los trabajadores de la educación y sus equipos está ya dicho, de otra manera, al enumerar las condiciones en que los adultos se educan y los elementos y requisitos que una práctica pide. Esas enumeraciones señalan tareas y objetos de atención. Pasemos, para continuar nuestro recorrido, a examinar el entorno en el que se mueven necesariamente los procesos educativos.

V. EL ESPACIO EXTERIOR

Aun suponiendo que los elementos de su estructura interna y externa sean perfectos, y que la dinámica de su desarrollo y los actores que intervienen hayan observado todas las precauciones necesarias para darle una vida madura y rica, el ser de una práctica de educación de adultos requiere todavía más que eso para trabajar apropiadamente y para responder a lo que social y humanamente tienen derecho a esperar tanto los adultos que se educan como quienes animan y se interesan en esa educación. Frente a la *dinámica interna* de desarrollo y operación, aquella que depende de sus propias estructuras y actores, hay una *dinámica externa*, que depende del espacio exterior en el que el proceso educativo se desenvuelve.

Dos grandes componentes constituyen el espacio exterior: el *contexto local* en el que se desarrolla una práctica y el *contexto amplio*, que se deriva de fuerzas nacionales o incluso más lejanas. Es necesario diferenciar los dos contextos, pues si bien puede argüirse que finalmente están ligados y que el uno depende del otro, también es cierto que el espacio cercano tiene fuerzas propias (culturales, por ejemplo) y que manifiesta o elude de manera particular muchas fuerzas más generales.

El *contexto local* tiene que ver con los conflictos locales; los grupos de poder (v. gr., caciques); los intereses específicos que en él se mueven (presencia transnacional o de grandes agricultores, por ejemplo); los funcionarios y sus estilos; la situación social y económica; los factores culturales, y la interacción que se tenga con otros grupos (v. gr., un sindicato o una unión de colonos). El contexto local nos remite, pues, a lo que sucede en diferentes dimensiones de la realidad social, dentro del espacio cercano, como también a las fuerzas que están implicadas y a su dirección.

De dos maneras puede el contexto local interferir en los procesos educativos y afectarlos: actuando desde fuera como obstáculo o facilitador del proceso, o dándole oportunidad y materia prima para su mismo contenido. La primera manera es la más patente, y apenas necesita comentario. Las fuerzas locales, como opinión, grupos de poder, pobreza o bienestar económico, etc., pueden ser contrarias o favorables a lo que un proceso educativo quiere desarrollar.

Por ejemplo, una radio popular independiente puede ser una amenaza para algunos grupos de poder e inducirlos a combatirla; reclutar "actores" campesinos que recorran regiones amplias puede ir contra la opinión arraigada de que la mujer no debe salir de su casa o de su comunidad y esto representa un obstáculo. En cambio, la buena organización y espíritu de iniciativa en una comunidad favorecen la instauración de un proceso.

Obstáculo no quiere decir siempre impedimento definitivo, pues en gran número de situaciones se pueden superar. *Fuerza favorable*, por su parte, no implica necesariamente un apoyo positivo: la simple no interferencia y permisividad es ya un factor que en muchas ocasiones favorece. Por otro lado, aunque en todas las dimensiones sociales pueden aparecer fuerzas que favorezcan o pongan obstáculos a un proceso educativo, las que suelen ser más decisivas en sus efectos son las situadas en el ámbito *político* y el *cultural*. Es frecuente también, aunque no podamos establecerlo como regla general, que el número e intensidad de las fuerzas que afectan un proceso educativo se incrementen cuando este proceso forma parte de un proyecto más amplio de acción.

Otra manera en la que el contexto local se hace presente en las prácticas de educación de adultos se da cuando las situaciones no sólo afectan desde fuera, sino que entran a formar parte del proceso mismo de educarse, y le dan materiales y oportunidad para conformarse; por ejemplo, cuando los elementos de la cultura local son tomados como instrumento y punto de reflexión, o cuando una lucha, digamos por un servicio urbano, es en sí la actividad que educa. En este caso, bastante frecuente, el que se educa se apropia de determinadas fuerzas del contexto para construir su aprendizaje y formación, aun en espacios en que esas mismas fuerzas son hostiles a su proceso. Ya no se trata de si las fuerzas facilitan o entorpecen desde el espacio circundante; se trata de utilizarlas, cualquiera que sea su signo, como elementos que llevan a una educación, y también de usarlas, no a manera de ejemplos ilustrativos o de puntos de referencia, sino a manera de sustento en el que el educarse tiene lugar.

Normalmente, en las situaciones reales el contexto local interviene de las dos formas al mismo tiempo: desde fuera, favoreciendo o estorbando, y desde dentro, como parte de la sustancia de la educación. Pero la medida en que esto último sucede es muy variable y a veces tan tenue que no resulta relevante. Para utilizar la situación local con efectividad, *en el interior del proceso educativo*, se necesita hacerlo en forma muy consciente. Pero cuando a un proceso determinado le conviene hacerlo así, encuentra generalmente que sus potencialidades crecen y cambian cualitativamente. Los esquemas que toman la forma de educación-acción son los que más inmediatamente se prestan a utilizar con provecho, como educación, las fuerzas del espacio circundante.

El *contexto amplio* se refiere a las fuerzas de origen relativamente más lejano que afectan a un proceso de educación de adultos: legislación, políticas generales del Estado, situación política nacional, etc. En general, las *dimensiones* sociales de las que provienen son las mismas que en el contexto local. Las maneras de estar presentes en un proyecto también son potencialmente las mismas. La diferencia está en que en el contexto amplio un proceso educativo particular puede pasar desapercibido o ser irrelevante para muchas más fuerzas. Similarmente, fuera de situaciones excepcionales (una gran efervescencia política, por ejemplo) o de áreas muy definidas de interés (v. gr., precios de garantía en una comunidad rural), la situación en el contexto amplio afecta en forma más difusa, o prácticamente no afecta, a los grupos locales.

Por otra parte, algunas fuerzas del contexto amplio que sí afectan llegan mediadas ya por las características del contexto local, y absorbidas en él. Esto puede ser ventajoso o desventajoso, según el caso, y lo único im-

Los actores y el espacio
portante sería no perder de vista su verdadero origen, especialmente si se trata de fuerzas hostiles. Dada la manera como las diversas fuerzas actúan en el contexto amplio, no siempre queda de manifiesto su existencia y su naturaleza, y sólo la atención y un análisis frecuente podrá permitir conjurarlas o aprovecharlas.

Por esa misma razón, las fuerzas del contexto amplio son más difícilmente utilizables como material y sustancia de un proceso educativo, en el sentido en el que hablamos al tratar del contexto local: no es imposible su uso, pero sí difícil. Una primera condición para aminorar la dificultad sería que el grupo contase con una red relativamente amplia de relaciones, más allá del nivel regional; pero ello no siempre es factible, al menos en un primer momento.

No encuentro mucho más que decir acerca de la relación del espacio exterior con un proceso educativo concreto. Lo mucho más que puede y debería decirse corresponde a otro tipo de documentos especialmente orientados al análisis social. Queda, sin embargo, un punto por tratar en este capítulo, y se refiere a la dimensión histórica de una práctica y de sus procesos.

VI. LA HISTORIA EN UN PROCESO

Los elementos que hasta el momento hemos considerado —actores y fuerzas— en relación con la educación de los adultos, han quedado todavía dispersos en sus correspondientes apartados, y en ese sentido lejanos aún a lo que es un proceso educativo. La manera de armarlos en un todo unificado es mirar como una historia una práctica dada y los procesos que ella envuelve. Porque sólo en la dinámica de llegar a ser una forma de educación y en la de educarse a través de ella pueden quedar articulados todos los factores que intervienen, vitalizan u obstruyen cierta manera particular de hacer educación de adultos; es decir, esa dinámica se materializa y exhibe su unidad cuando se la aprecia y comprende diacrónicamente.

La historia de un proyecto educativo no es un factor más, al lado de otros, que influye en él y contribuye a entenderlo. Tal historia viene a ser la trama primaria que lo constituye, trama real y concreta, y la perspectiva desde la que se nos posibilita iniciar cualquier comprensión de lo que es. Como toda entidad histórica particular, lo que en un momento dado es un proyecto depende de las contradicciones entre las cuales se ha desarrollado

y de las síntesis que ha logrado actualizar; en este sentido, es también tributario de los remanentes que han quedado sin resolver. Pero en cualquier caso, un proceso de educación de adultos y la forma que se ha dado para operar son lo que su historia es. El manejo de sus elementos de estructura, la interacción de sus actores y la manera de afrontar las fuerzas externas se articulan y unifican a través de ella.

Lo que produce una práctica y sus posibilidades futuras también están enmarcadas en lo que puede o no puede ser su historia *concreta*, en la que se incluyen sus actores. De este punto habría que partir para evaluar “resultados” y “posibilidades”, así como partimos de su historia para entenderla. Por lo demás, si bien es un proceso histórico (un microproceso, si así se quiere) el que articula sus elementos y le da realidad, una práctica activa de educación de adultos no brota de la nada: nace de la confluencia de otras historias que en un momento dado coinciden, pero que traen consigo lo que han llegado a ser y, en cierta medida, su pasado.

Para entender y apreciar lo que sucede también es importante, pues, atender a esas diversas historias: la de los actores, la del entorno y la de los organismos de apoyo. El secreto está en tomar todos esos elementos como parte de un proceso unitario, en cuanto realmente son parte de él. Hacer todo eso no es demasiado complicado, si se tiene la idea. Pero en todo caso, para captar lo que pasa y explicárselo resulta forzoso empezar por mirar un proceso de educación como historia, y de ahí avanzar a los aspectos que sean de interés para nosotros.

Apreciar este carácter histórico nos ofrece otra ventaja: la de volvernos cautos a la hora de trasladar o transferir diferentes formas de una situación a otra, con la pretensión de que resulten adecuados. Un esquema dado, insertado en una situación histórica diferente, puede no funcionar, o ni siquiera ser posible, debido a la discrepancia entre lo que él es y lo que es posible en la historia en la que se inserta. Sabemos que esa incompatibilidad se puede situar en otras áreas: cultural, económica, etc. Sin embargo, el manejar el problema en términos de historia puede iluminar muchas cosas que de otra manera pasarían desapercibidas.

Pero más allá de este tipo de consideraciones prácticas, y ya para concluir, los elementos que constituyen el educarse no sólo se articulan en una historia, sino que, si jugamos con el término y si esa historia está bien orientada, nos permiten ser parte de la historia y contribuir a ella. Además, crear formas y procesos que eduquen debería empezar también por un reconocimiento de lo histórico, al que se responde con la intención de enrollarse en él. Pero esta clase de consideraciones ya no son materia de este capítulo. Pasaremos al siguiente, en el que me propongo ofrecer algunas ideas al respecto.

NOTAS

- 1) El educador que también se educa, el educando que educa y la paridad entre los dos, es tema favorito de Freire y adoptado ya muy ampliamente.
- 2) Un libro ilustrativo puede ser *British teaching techniques in adult education*, editado por Michael D. Stephens y Gordon W. Roderick. Drake Publishers, New York, 1972.
- 3) Se ha hecho un esfuerzo especial en varias partes para desarrollar los aspectos específicamente adultos de la educación, que actualmente responden en general a la llamada "andragogía". Bajo este epígrafe el interesado puede encontrar bastante literatura.
- 4) En la nota No. 2 del libro citado se aconseja, por ejemplo, que el *educador* cuide que las actividades que eventualmente se tengan fuera del salón de clase se deriven siempre de las actividades *dentro del salón de clase*.
- 5) Un intento de este tipo fue hecho en el Taller Integral de Carpintería, encomendado por el INEA (Dirección de Capacitación para el Trabajo) al Centro de Estudios Agrarios, A.C., durante 1984-85. El Taller funcionó en la zona de Perote, Veracruz.
- 6) Comentario textual de la Sra. Sara Hirschman, quien ha trabajado en Latinoamérica con grupos de adultos populares en la revisión y comentario de textos literarios. Véanse más detalles en la nota No. 2 del capítulo 5.
- 7) La misma experiencia que en la nota pasada, pero referida más a estos otros campos, apareció una y otra vez en OEC, según se mencionó en el capítulo anterior.
- 8) Una de las tareas de quien anima un proceso educativo es precisamente atender a estos factores, mediante la fragmentación de, por ejemplo, una materia extensa en unidades que puedan abarcarse durante lapsos cortos e intensivos (de una o dos semanas). Este u otros recursos son necesarios, dado que para algunos temas la situación de aula puede ser la mejor alternativa, como cuando se trata de ciertos tópicos muy técnicos (v. gr., contabilidad en una cooperativa).
- 9) Esto sucede muchas veces, y generalmente da lugar a los mejores procesos. En particular, en la educación-acción la mayoría de los temas e intereses sólo va apareciendo a través del tiempo, y pide fre-

cuentemente que áreas que se pensaba cubrir en un primer momento, sólo actúen como dinamizadores iniciales para dar lugar a nuevos y **más importantes** y dinámicos asuntos.

- 10) *Profesionales* no significa necesariamente graduados en alguna escuela; sólo implica la preparación y la experiencia, junto con la dedicación a ese trabajo, y el esfuerzo de dominarlo cada vez mejor y seguirse formando dentro de él. Muchos de los mejores trabajadores de la educación se han formado más bien en la práctica, a partir de muy elementales antecedentes escolares. Por otra parte, *profesional* hace alusión también a capacidad y seriedad, que es un requisito indispensable frente a cierta tendencia que supone que tratándose de adultos poco o nada escolarizados, cualquiera puede ser “maestro” o “promotor”.
- 11) En el proceso del barrio llamado Pedregal de San Nicolás, en la Delegación Contreras, D.F., la gran mayoría de los trabajadores, algunos de ellos estudiantes, eran personas de la misma colonia y su proceso funcionó de manera excelente.
- 12) Quiere decir que, aunque el trabajo puede ser eventualmente voluntario o pagado con fondos que no proceden de la comunidad, el trabajador labora bajo un contrato (expreso o virtual) *con el grupo* y es responsable frente a él.
- 13) La condición fundamental es que haya una comunicación directa con el auditorio que funcione en los dos sentidos.
- 14) Por ejemplo, producir información y darle forma útil, o allegar recursos sin por otra parte tener actividades directas con algún grupo.
- 15) En adelante, cuando diga *trabajador* sin especificar más me estaré refiriendo al trabajador *inmediato*.
- 16) En OEC, por ejemplo, una conclusión a la que se llegó con el tiempo fue la de asignar un trabajador para cada “proceso”, pero pedir que hubiese periódicamente la presencia organizada de otros.
- 17) Sin desestimar estos antecedentes, que a veces incluso estorban por la mentalidad a la que dan lugar en ocasiones pero que también pueden ayudar, hay que repetir que no son esenciales, y que muchas cosas saldrían mejor, sobre todo en los organismos burocráticos, si hubiese más experiencia y contacto inmediato con el pueblo, y menos maestrías y doctorados.

5. LOS ENFOQUES Y PROPÓSITOS

1. INTRODUCCION

En el preámbulo histórico, y como una manera de darles un contexto dinámico, pretendimos esbozar las corrientes que han derivado, por herencia o por contraste, en las actuales prácticas de educación de adultos. A partir del segundo capítulo nos hemos ocupado de los diferentes elementos que constituyen la educación de adultos, de quienes en ella intervienen y de las principales fuerzas que la afectan. Lo hemos hecho de manera analítica, con la intención de desglosar y comentar cada aspecto para ofrecer una forma de acercarse a este tipo de procesos educativos, de captarlos en su integridad, y, así, de entenderlos, evaluarlos o planearlos según sea el caso. Lo hemos hecho de esta manera porque así se nos sugieren, en la práctica concreta, aspectos a los que se debe estar atentos, puntos para cuestionamientos y discusiones, causas posibles de lo que en el proceso sucede y espacios para movilizarnos y para crear.

Empero, es hora de retomar el enfoque amplio y de conjunto que ese contexto histórico nos sugería, para tratar algunos asuntos que han sido insuficientemente comentados, o bien no han aparecido expresamente, pero

que en cualquier caso tienen un valor fundamental. Cosas como la idea que se tenga acerca de lo que es educar, los propósitos manifiestos u ocultos que envuelven una práctica, la filosofía social que la permea y otros puntos similares, dejan de ser simples elementos del total de un proceso educativo y juegan el papel de ejes fundamentales que se hacen presentes en todos los aspectos que constituyen un esquema o un proceso.

Por ejemplo, ya no se trata tanto de señalar el peso decisivo que en todas los componentes de una práctica tienen las orientaciones de su marco de referencia, sino de volver la vista a los marcos de referencia concretos y examinar cómo aparecen en la actividad educativa. Tampoco se cuestiona ahora la manera como podemos construir y poner a operar una forma educativa; se trata más bien de examinar en qué sentido pretende ser educativo un proceso y qué aporta realmente al adulto que se envuelve en él. Y así de cualquier otro punto. Buscamos, pues, afrontar cuestiones más de conjunto, y a la vez más fundamentales, que se refieren al contenido y bases de la educación de adultos, y no a la forma que ella adopta para hacerse real como, por ejemplo, la estructura interna.

Aunque nos seguiremos ateniendo a lo que sucede entre quienes, a través de muy diferentes manifestaciones, intentan hacer o pretenden hacer educación de adultos, lo haremos ya desde otra perspectiva: la de apreciar los ejes fundamentales que dimensionan el carácter de diferentes prácticas, y la de distinguir sus méritos. Este tipo de perspectiva exige uná toma de posición más frecuente e invita a formular más juicios valorativos que los que hasta el momento hubo ocasión de hacer. Con esa conciencia la adoptamos y procuraremos que las posiciones y los juicios sean claros y fundamentados.

Empezaremos el capítulo tratando de asir un conceptor que en los capítulos anteriores ha sido utilizado pródigamente, pero cuyo contenido se ha dejado, en aspectos importantes, dentro de una cierta penumbra, apenas iluminada por la noción intuitiva que de él nos parece tener a todos. Hemos hablado de *educación* de adultos o de adultos que se *educan*, etc., sin inquietarnos por esclarecer más precisamente qué queremos decir por “educación” y “educarse”, y sin aludir expresamente a las diferentes versiones que de su significado ofrecen esquemas y prácticas concretas. Empecemos, pues, por este tema y dejemos que sea lo que nos vaya conduciendo a los puntos que pretendemos comentar en seguida.

II. EDUCACION

De muchos elementos de lo dicho puede inferirse ya, en buena medida, que los conceptos de educación difieren y que en estas diferencias se dan enfoques aceptables e inaceptables. Por ejemplo, ya debió quedar claro que el educarse de un adulto no puede, no *debe* equipararse con retener en forma sumaria los textos de la “educación” básica, o que el educarse incluye poner en juego la experiencia y las preocupaciones del adulto. Pero éstos y otros elementos, que ya han aparecido sueltos, necesitan conjugarse en una visión más global y sintética, que ahora intentaremos esbozar.

Sin pretender profundizar con todo detalle en un asunto que puede pedir un libro aparte y por medio del estilo de apunte que hemos seguido hasta ahora, empezaremos por lo más sencillo, para construir desde abajo hacia arriba. Podemos decir que educarse consiste en “aprender”; o sea, un proceso de educación es un proceso de aprendizaje. Sin embargo, aprender se puede decir de muchos procesos que guardan una real analogía pero que también tienen diferencias sustanciales.

Cabe afirmar que un organismo biológico cualquiera “aprende” un determinado código que le permite, por ejemplo, crear anticuerpos ante la presencia de determinado invasor, o desarrollar ciertas características: es el caso de una vacuna o el de la domesticación de una planta. También un caballo aprende realmente, mediante el adiestramiento, a ser montado o a realizar determinados ejercicios. Un ser humano puede aprender así, y lo hace cuando simplemente asume, por ejemplo, los usos sociales, o cuando mecánicamente reproduce un modelo de actividad: v. gr., el sembrar o el manejar un automóvil. En ello puede entrar en juego su inteligencia, y normalmente así ocurre; pero la mayor parte de la tarea queda confiada a reflejos y condicionamientos.

El aprender humano incluye asimilación y adiestramiento. Pero cabe ir más adelante y entender mediante la percepción de las relaciones entre las cosas y al otorgarles un sentido; razonar y explicar, por medio de la formulación juicios e inferencias; evaluar situaciones, objetos o personas; regular conscientemente su conducta de acuerdo con criterios comprendidos. Educarse es aprender especialmente en este último sentido, aunque no todos los procesos que se pretenden educativos le dan un valor pleno, y algunos ni siquiera el necesario. Sin embargo, normalmente y al menos de palabra, un proceso de educación supone que se incluyen esos niveles, si no en todos los momentos, como es natural, sí en su conjunto.

Por otra parte es posible atender a estos niveles, al menos en forma elemental, por el camino de “reflejarlos”, digámoslo así, en quien se educa, de tal manera que él adquiriera, por ejemplo, una comprensión de ciertas cosas casi a la manera en que una película se hace presente en la pantalla, es decir, a través de poner en juego un mínimo de ejercicio personal. Uno puede captar e interiorizar, así, la prueba de un teorema o la manera como funcionan las clases sociales, al atender a lo que otro dice, y aceptarlo como válido sin inquirir mucho más.

Cuando, sin excluirlos, el aprendizaje rebasa esos niveles y pasa del simple *adquirir* (que puede ser totalmente pasivo) a *apropiarse* de los objetos de aprendizaje, para usarlos en forma consciente y bajo su responsabilidad; cuando el apropiarse se hace sin más limitaciones que las posibilidades o deseos del que aprende, y cuando el mismo acercarse al objeto de aprendizaje está bajo el dominio y discreción de quien aprende, éste se convierte en *sujeto* y aprende como tal.

Esta calidad de sujeto, aunque es un atributo esencial de todo ser humano, puede ser negada y obstruida en la práctica, de tal manera que, por así decirlo, no se permita a alguien ser sujeto: los ejemplos desgraciadamente abundan en todos los órdenes; en lo que respecta a la educación, basta atender al discurso de Freire para constatarlo. Pero también sucede que en un determinado momento o situación esa calidad de sujeto no sea ejercida o que no aparezca en plenitud, y en ese sentido es posible hablar de *llegar a ser sujeto*, de *hacerse sujeto* y también de *aprender a ser sujeto*.

Pues bien, una primera característica que aparece en todas las formas avanzadas de la educación de adultos es que, además de manejar ampliamente los niveles de comprensión, razonamiento y valoración, permite al educando adulto ser sujeto; favorece el que aprenda a ser sujeto y establece las condiciones adecuadas para que aprenda como tal. Menos que esto no es ya “educación”, sino otra cosa que debería tener un nombre distinto. La educación definitivamente es un proceso de aprender, pero consiste no sólo en el mismo aprender, sino en la *manera* como ese aprendizaje es visto y apropiado. Lo que hemos llamado asimilación y adiestramiento pueden tener lugar en ella ciertamente, pero deben someterse al carácter de sujeto de quien aprende.

Lo dicho de la asimilación y el adiestramiento debe también ser dicho de lo que llamamos *instruirse* y *capacitarse*. Instruirse, que es esencialmente captar información en forma organizada e inteligible, y capacitarse, que es hacerse hábil para manejar una tarea en la que son necesarios el discernimiento y la decisión, son ejercicios más refinados que asimilar y adiestrarse.

Pueden todavía, sin embargo, suceder en forma mecánica y fundamentalmente pasiva, como en la “educación bancaria” de la que habla Freire o en la “capacitación” de muchos organismos: poco difieren de *asimilar* (como una planta) o de *adiestrarse* (como un buen perro fiel). Para enrolar estas posibilidades en la órbita de una educación a la altura de un ser humano, necesitan en primer lugar llegar a manos de alguien que las utilice como sujeto: deben permitirle ser sujeto y deben propiciar que éste disponga de ellas como tal.

La educación como aprendizaje, entonces, se caracteriza en un primer lugar por ser atributo de un sujeto y por tener como finalidad el apoyarlo como tal, y el ser puesta a su disposición. Todas las diferentes modalidades entre las que puede transcurrir un proceso de aprender pueden ser válidas si miran hacia un sujeto, y cuando esto sucede conducen naturalmente a maneras superiores de aprender, como son el llegar a nuevas o más profundas formas de comprender las cosas, a la evaluación y la crítica, o a la apreciación de valores nuevos.

Pero al adentrarse en estas actividades, el educarse *comienza a ser algo más que el proceso de aprender*, y ya no se identifica totalmente con éste. La educación empieza a ser un ejercicio controlado del carácter de sujeto, en el que por una parte se dejan aflorar y se cultivan nuevas dotes antes no puestas en acción, y por otra parte se disciernen caminos, se toman decisiones y se adquieren compromisos. Sin embargo, discernimiento, decisiones y compromisos no aparecen así sin más de cuerpo entero, sino que desde una forma embrionaria se van formando y fortaleciendo poco a poco, hasta llegar a ser orientaciones, convicciones y formas consolidadas de ser.

Todo esto también lo interpretan algunos como “aprender”, pero es una interpretación que tiende a confundir. Es cierto que los procesos a los que acabamos de hacer referencia —aflorar de nuevas dotes, discernimiento, etc.— vienen siempre acompañados y apoyados por procesos de aprender. Sin embargo, su desarrollo rebasa lo que es mero aprendizaje. Como ejercicio, controlado, de la calidad de sujeto, es más bien poner en operación procesos que dan una forma particular a su manera de ser y actuar, que fortalecen decisiones y compromisos, todo lo cual, en una palabra, se parece más al trabajo del artífice que al del aprendiz.

Para este segundo tipo de procesos hemos reservado el término *formación*, descartado actualmente en muchas partes del lenguaje educativo, pero que refleja apropiadamente lo que hemos querido decir.¹ Educarse es no sólo aprender sino *darse una forma*: esto implica aprender, pero es algo más. Algunos, o muchos, simplemente *reciben* esa forma o la aceptan: no

se la dan ni la reciben en su calidad de sujetos. Pero educarse en un sentido completo debe incluir la posibilidad de formarse.

De otra manera no pueden sostenerse procesos como la famosa “concientización”, y sus no siempre previstas consecuencias, ni procesos de real afirmación e identidad cultural en circunstancias adversas, ni otra serie de frutos que verbalmente se predicán de la educación. Concientización, por ejemplo, es un proceso que simplemente no puede existir como puro aprendizaje de, digamos, mi condición de oprimido o de un método para decodificar y leer mi realidad, ni siquiera si éste es captado en el mismo ejercicio de hacer decodificaciones. Para tener la fuerza que se pretende darle, necesita propiciar el que se pongan en juego nuevas capacidades del que aprende (v. gr., la capacidad crítica), que se construyan estrategias de liberación, que se asuman decisiones y compromisos. Concientización es así una *formación peculiar de la conciencia*: el aprender actuándola lleva al sujeto que aprende a desentrañar en sí mismo nuevas capacidades, y a *formarse* una manera de ser que se traduzca en empeños de liberación y responda a ellos.

Si lo vemos desde el punto de vista opuesto, llegamos a lo mismo: una de las razones por las que el uso del “método psicosocial” resulta inocuo y sin trascendencia en muchos casos o, si se quiere, una de las maneras de anular el método y mantener al mismo tiempo su fachada, es precisamente despojarlo de ese aspecto formativo y dejarlo al nivel de una manera efectiva y motivante de aprender. Esto se hace mediante el control de los sujetos que aprenden, de tal manera que no rebasen los límites de los objetivos de aprendizaje, aunque el método mismo tienda a conducirlos hacia allá. La educación, pues, que minimiza (en general no puede eliminarlo totalmente) su componente formativo es una educación incompleta.

Dando un paso adelante en esta discusión acerca de la naturaleza del educarse, atendamos ahora a otro aspecto: el aprender y el formarse se pueden dar en muchos campos y a diferentes niveles de profundidad. En cuanto a los campos, podemos decir que son tres fundamentalmente, con numerosos “subcampos” cada uno: el de la vida intelectual, el del comportamiento moral y el de la vida sensitiva y de las actividades físicas. En los tres puede darse una educación y en las situaciones concretas generalmente estarán mezclados dos de ellos o los tres. En cuanto al nivel de profundidad, es difícil determinarlo en forma sumaria, pero podría ser algo así como ir desde el simple reconocer y nombrar un objeto hasta el comprender situaciones complejas, dar razones, proyectar; desde el asimilar valores y comportamientos pasivamente hasta el adherirse conscientemente a convicciones y tomar compromisos amplios; desde el ejecutar mecánicamente ope-

raciones simples hasta el dominio de un arte o el desempeño del gran deportista.

Obviamente no se puede pedir de todos los momentos de un proceso educativo el que se extiendan a todos los campos, o el que se adentren siempre a la máxima profundidad. Además de ser imposible, ello resultaría perjudicial y limitante para el mismo proceso educativo. Hay momentos que se reservan acertadamente para un campo en particular o en los que es legítimo limitar el nivel de profundidad, como cuando aprendemos a tocar un instrumento o cuando tratamos de reconocer en un ejercicio las palabras de un idioma que nos es extraño. Pero un proceso educativo completo, aunque se centre en determinado campo y a determinado nivel (la adquisición de la lectoescritura, por poner un ejemplo), abarca todos los campos e invita a todos los niveles de profundidad.

No se pudo hacer teatro popular, por ejemplo, sino después de formar comunicadores-productores, que además de tener las habilidades físicas para presentar un buen espectáculo, contaran también con capacidad de identificar y analizar problemas de sus comunidades; la de crear a partir de éstos un espectáculo al mismo tiempo incisivo, fino y divertido; la de tomar una posición y ofrecer un punto de vista. Los tres grandes campos —intelectual, moral y físico-sensitivo— están presentes y es posible manejar todos los niveles de profundidad. Lo mismo puede afirmarse, con diversos matices, de otros muchos casos. Puede decirse lo contrario también de un gran número de experiencias, cuyo mal radica no tanto en ser estrechas y muy específicas, como en el programa de capacitación para ventas al menudeo, sino en concebir que una educación no tiene por qué ir más allá.

Recalcar los aspectos de extensión y profundidad nos permite advertir que en muchos casos la educación es concebida como algo casi exclusivamente intelectual o como un entrenamiento físico, y se olvidan los aspectos morales o se les trata a un nivel exclusivamente intelectual, como instrucción y preceptos, o, peor aún, se les manipula sin darles consistencia y sin pensar también en una pedagogía en estos aspectos. Estamos hablando de un problema general, que se hace más evidente en algunos casos, como en los procesos que envuelven la creación de una cooperativa, que simplemente no puede funcionar (ni como empresa económica) si no hay un verdadero proceso de educación en el ámbito moral, y un proceso que vaya más allá de informar y dar preceptos supuestamente cooperativistas.

En un terreno más restringido, el de los subcampos del campo intelectual y del físico-sensitivo, también hay muchas veces la tendencia a la estrechez. Sucede así cuando la educación de adultos se concibe sólo referida a

ciertos aspectos utilitarios o de información, definidos a su vez por “necesidades” seleccionadas muy arbitrariamente (y no también por “posibilidades”), como si lo que se ubique fuera de ahí no tuviera por qué preocuparnos. No es esto abogar por que todos los esquemas de educación se dispersen por todos los subcampos del saber o de las habilidades; tal posición, por supuesto, no tendría ningún sentido ni merecería siquiera considerarse.

De lo que se trata es de abogar por un punto de vista más amplio que no elimine *a priori* ciertos campos (como el de la expresión, por citar alguno), que en lo posible esté dispuesto a darles cabida, y que en cualquier caso busque un balance aun dentro de los límites de las tareas que en un momento dado se asigne. Podemos estar seguros que los intereses de los adultos resultan ser en realidad muy amplios, y que si bien no se puede atender a todos en todo momento, sí se puede introducir más amplitud en muchos programas, y se puede pensar en añadir nuevas oportunidades educativas en las que sea incitada y satisfecha una amplia gama de tales intereses.²

Establecidos estos puntos, conviene todavía perfilar algunos matices adicionales que les confieran mayor precisión. Aunque la tendencia educativa busque siempre al sujeto, es perfectamente admisible que en momentos lo deje “casi” velarse, con el objeto precisamente de que no se desgaste en operaciones triviales o de que su mismo enriquecerse no sea demasiado lento: evidentemente hay cosas que vale la pena mecanizar desde su mismo aprendizaje, como el contar o el escribir (en cuanto usar letras en el papel, no en cuanto a crear) o el manejar un vehículo. Todo fanatismo es malo, y convertir en obsesiva la atención al carácter de sujeto de quien se educa es consecuentemente un error.

En la misma línea, asimilación, adiestramiento, instrucción y capacitación son elementos esenciales, en uno u otro momento, dentro de un proceso educativo. Incluso, en circunstancias especiales, pueden valer por sí mismos como respuesta a necesidades o urgencias más o menos transitorias, o más o menos laterales a los procesos de fondo en los que participa un sujeto. La crítica no va dirigida, pues, contra ellos como tales. El problema aparece más bien en otros dos terrenos: en la pretensión, ignorante o mal intencionada, de reducir lo que es la educación a alguna de ellos, o en la omisión, ignorante o mal intencionada, de otros aspectos ya indicados, y que buscan un proceso educativo más global.

Igualmente hay que repetir que lo dicho no impide la especialización de un proceso educativo en un área determinada o en el uso de un determinado medio de expresión, como los catalogados al final del segundo capítulo. Lo que se pide, lo que distingue a los esquemas avanzados de

otros esquemas pobres, no es su generalidad, sino el hecho de saber formular el tema, los propósitos específicos y la forma operativa que utiliza —cualesquiera que ellos sean— de acuerdo con los caracteres que hemos enumerado como atributos de una verdadera educación. Incluso la extensión, que parecería ser contradictoria con el especializarse, puede ser lograda sin salirse de un tema o de determinados objetivos, si su presentación es suficientemente abierta y contextualizada y si no cierra de propósito la posibilidad de moverse dentro de los tres campos.

Llegar a una educación que cumpla con los requisitos que la hacen ser tal, constituye, pues, un asunto de calidad y de enfoque, de la manera como se maneja un proceso, más que de agregación cuantitativa de más y más elementos. Consiste más en que el educarse mismo conlleve el ejercerse como sujetos todos los que participan, en el irse dando una forma a propósito de cualquier tema o material que se maneje, en ver dentro de él hacia horizontes amplios y en ir más allá de la superficie de las cosas. Esto siempre se puede hacer; hasta es fácil si se tiene la idea y la voluntad; no cuesta más dinero ni requiere una dotación exorbitante de nuevos recursos materiales; puede existir aun, por ejemplo, en una situación de aula, tal vez sin más dotación que una pizarra o un rotafolio.

Para lograrlo, sin embargo, y dado el estado actual de las cosas, el papel de los trabajadores de la educación que participan será siempre clave. Lo ya dicho sobre este asunto debe ser reafirmado una vez más; pero al reafirmarlo, también lo matizamos: la iniciativa y firmeza de los grupos de adultos ha sido en varias ocasiones el motor de enfoques más profundos y completos en su proceso educativo.³ El peso de estos dos factores, el trabajador de la educación y el grupo de adultos que se educan, puede dar lugar a una nueva posibilidad afortunada: incluso en esquemas mal orientados, y en práctica que han sido *diseñadas* negando lo que una verdadera educación exige, aquellos dos factores han conseguido armar procesos altamente educativos, con lo que han superado en la práctica las limitaciones que su matriz de origen les imponía.

El hecho es interesante porque muestra una vez más cómo lo que hemos establecido como educación, finalmente depende en gran manera de la forma en que organizan y manejan su proceso educativo *los que en él participan*, y no necesariamente de la intención de quienes establecen las características del proceso. Esto puede ser malo o bueno, puede dar al traste con excelentes diseños o potenciar diseños equivocados o pobres. No obstante, a pesar de estas posibilidades, que en la práctica siempre resultan bastante impredecibles, son las buenas orientaciones y los buenos diseños los que

llevan la ventaja al proveer de herramientas adecuadas a los participantes, sin obligarles a remar en un desproporcionado mar de obstáculos.

Esto nos lleva a un punto ulterior, que consiste en aclarar qué significa eso de “buenas orientaciones” y “buenos diseños”; en averiguar también si la educación, tal como nos la hemos representado, es posible dentro de cualquier marco de referencia, y si, en último término, propósitos y pedagogía son creaciones libres o dependen estrechamente de otros condicionantes que inevitablemente las encaminan por una senda particular. Nos ocuparemos de esto en el siguiente apartado.

III. OTRA VEZ LOS MARCOS DE REFERENCIA

Retomamos ahora el problema de las orientaciones y el de los métodos e instrumentos que se utilizan para avanzar y completar lo que anteriormente (segundo capítulo, apartado VI) quedó insinuado sin mayores comentarios. En principio, y solamente en relación a los conceptos, podría argüirse que una educación en el sentido anteriormente delineado constituye ya suficiente marco de referencia, pues sólo las orientaciones más sólidas y avanzadas pueden ser compatibles con él; no obstante, en la práctica y en la realidad las cosas funcionan de otra manera.

En efecto, parece que por lo menos los aspectos más exigentes —formación de un sujeto por un sujeto y profundidad— no pueden darse sino desde una perspectiva que expresamente intente validar a ese sujeto, a través de facilitarle la posibilidad de descifrar con acierto lo más profundo de la realidad de la que forma parte, lo que daría cabida y apoyo a un consecuente proceso de transformación y liberación. Esto, por el momento, sólo lo encontramos dentro de las propuestas de la educación popular genuina. Sin embargo, en la práctica la situación resulta ser más complicada: no sólo es posible armar al menos una apariencia de buena educación desde perspectivas muy opuestas, sino que el uso hábil de elementos ideológicos puede salvar muchos obstáculos, canalizar inclusive el ejercicio de la calidad de sujeto en direcciones diferentes, y dar así lugar a una verdadera formación dentro de líneas muy diversas.

Está además el hecho de que, también en la práctica, los esquemas y los procesos no se producen en blanco y negro, sino que, fuera de pocos casos extremos, son capaces de adoptar en diferentes grados lo que hemos considerado elementos esenciales de una educación realmente tal. De ahí que en

muchos casos sería difícil aceptarlos o rechazarlos usando sólo ese criterio: un esquema o proceso bien orientado puede merecer un esfuerzo de enriquecimiento educativo que no merece un proceso bastante educativo pero mal orientado.

Todo esto nos convence de que la mera idea de lo que una educación debería ser como tal resulta insuficiente y necesita ser ulteriormente especificada. Ahora bien, dicha especificación depende sustancialmente del *para qué y para quién* que se le asigne, y del contexto de ideas filosóficas y sociales a las cuales responde. Educación es el despliegue y formación de un sujeto, pero no es lo mismo que este despliegue y formación se orienten a generar un dictador que un luchador social. La educación busca profundidad y extensión, pero el criterio de lo que es profundo y de lo que es extenso no lo proporciona sin más la misma teoría educativa.

En este sentido, podemos decir que no es oportuno hablar de principios educativos si no dilucidamos primero las cuestiones filosóficas y sociales dentro de las cuales se habla de educación. Esto es cierto por cuanto, finalmente, un punto de vista educativo sólo puede surgir en el seno de una determinada visión filosófica y social, y así sucede indudablemente con la que hemos apuntado. Pero, de ser válido el argumento, también lo es examinar un cierto número de casos para buscar en ellos directamente cuáles parecen las mejores posiciones en el terreno de la educación, en términos de los propios argumentos de cada uno, para formar con ellas una posición y explicitar a través de esta elección nuestras ideas de base.

El propósito de proceder así es el de proveernos de una manera de examinar los marcos de referencia expresamente desde el punto de vista de la educación, ya que es posible, y sucede, que a una elaboración filosófica y social aceptable y convincente no corresponda una clara y aceptable elaboración educativa. En otras palabras, el tránsito acertado de uno a otro campo no es automático, y el formular primero una idea de educación nos permite valorar si las prácticas, pese a seguir las orientaciones más avanzadas y correctas, no han omitido, al desarrollar sus posiciones en la educación, aspectos que a ellas mismas les deberían ser esenciales. En la práctica concreta uno encuentra este tipo de incoherencias, y una manera de hacerlas patentes es confrontar la propia práctica educativa con las de otros grupos.

Sin embargo, hecha esta aclaración, los marcos de referencia, tanto en sus aspectos filosóficos y sociales (que orientan los procesos) como en sus aportaciones de diagnóstico (que permiten construir estrategias y así pedagogías), deben considerarse como el punto de partida fundamental en la conformación de una práctica educativa. Son esenciales incluso para la

construcción completa de una teoría educativa. Esto último, y es importante subrayarlo, se refiere no solamente a lo que podríamos llamar a su vez “marco de referencia educativo” —tal como lo esbozamos en el apartado anterior— sino a la elaboración de métodos e instrumentos adecuados a lo que se declara y se pretende.

Otros elementos de la estructura interna y externa, así como los actores que intervienen, condicionan en diferentes formas lo que sucede en un proceso de educación. Pero son los marcos de referencia y la metodología de la que ellos se proveen los que definen esencialmente el carácter de un proceso educativo. Determinan también algo que, al integrarse en un proceso de educación, es de primera importancia tanto para los actores inmediatos como para los que patrocinan o apoyan: el para qué, es decir, qué propósitos van a cumplirse al emprenderlo. Igualmente especifican, desde un punto de vista más amplio, lo que socialmente califica a un proceso educativo: para quién y en vistas de quién se emprende, qué intereses representa, y qué beneficio va a significar y a cambio de qué.

Como se desprende de nuestro recorrido histórico inicial, existen en nuestro medio, claramente definidas en el momento actual, dos corrientes fundamentales, expresadas en una gran variedad de formas no siempre coherentes en su totalidad. La primera de dichas corrientes se encarna en la llamada “educación popular”, con su análisis social dialéctico, su meta de transformación social estructural, su concepto de sujeto y liberación, su carácter histórico. Por otro lado tenemos la corriente de la “educación funcional”,⁴ heredera de los grandes programas internacionales, con su análisis funcionalista, su meta de cambio social adaptativo (aunque en ocasiones lo llama también estructural), su concepto estrecho de marginalidad y oportunidades, y su resignación ante la forzosidad inapelable de las situaciones. *Desarrollo y democracia* son preocupaciones en ambas, y sería ilegítimo atribuir las en exclusiva a una u otra, pero los parámetros para determinar ambos conceptos son diferentes y, en buena medida, opuestos.

No entraremos en una discusión detallada de ninguna de ellas, pues sobre ambas existe amplia literatura, parte de la cual ha sido mencionada en el primer capítulo. Allí mismo hemos hecho también una reseña sumaria de sus principales características. Lo ya dicho, reforzado con muchos de los ejemplos y comentarios presentados a lo largo de nuestra exposición, basta para indicarnos que las propuestas más interesantes y sólidas, y las que realmente responden a nuestras situaciones, están claramente en el ámbito de la educación popular (y en otros planteamientos próximos), a pesar de las dificultades que encuentra todavía en llegar a prácticas maduras y de las discrepancias de punto de vista entre sus expositores.

Es decir, hemos de reconocer que el camino va por ahí y además ser conscientes de que el trabajo realizado en los últimos años nos ha dotado de elementos y experiencias suficientes para hacer ya posible una práctica madura.⁵ Ni esta búsqueda está agotada, ni todos los problemas están resueltos, ni obviamente hay barreras que detengan la imaginación y la creatividad, pero tenemos ya una base respetable y sólida. Los obstáculos están más bien en la inevitable hostilidad del espacio circundante, en la dificultad de hacer diagnósticos realistas y de ser consecuentes con ellos, y a veces en la falta de paciencia para ejercer una pedagogía que introduzca verdaderamente a los actores dentro de la corriente.

Como apuntamos ya en el primer capítulo, frente a esas dos grandes corrientes las prácticas concretas no siempre aparecen perfectamente definidas, y muchas de ellas se acercan más a una o a otra, sin serle totalmente fieles. Al hacerlo abren espacios posibles de acuerdo y colaboración o, también, de incursiones en el campo contrario. La obsesión ordinaria en la educación funcional es la de disfrazarse de educación popular; la tentación de la educación popular es la de convencer a los grandes sistemas y agencias de seguir sus caminos: ambas gastan en esto bastantes esfuerzos y en ocasiones dan lugar a no leves confusiones. Aunque en el planteamiento de principios las dos propuestas sean incompatibles, hay muchas maneras de limar hasta cierto punto sus diferencias o de llegar sólo a un nivel elemental de su sustancia, de tal manera que en las prácticas reales hay lugar para una gama muy amplia de aproximaciones.

Las consecuencias de este mayor o menor acercamiento o de enfrentamientos no frontales entre las dos tendencias, se advierten también en los métodos y los instrumentos que se adoptan y en cierta utilización confusa de los mismos. Se pretende hacer, por ejemplo, investigación participativa, y con sinceridad, desde puntos de partida directivos y centralistas, y esto lleva a graves conflictos que se atribuyen a los actores inmediatos o a técnicas deficientes, cuando en realidad dependen de querer lo imposible en el contexto equivocado. O se quiere suplir con abundancia y refinamiento de los instrumentos (numerosos audiovisuales, trabajadores de la educación con muchos títulos, etc.) la falta de sustancia en orientaciones y propósitos.

Pero establecido, mediante la comparación de casos, el papel regulador central de los marcos de referencia (implícitos o explícitos), y la necesidad de que las estrategias educativas (metodología fundamental) respondan a ellos de manera específica, la comparación nos sirve también para darnos cuenta de que, en cambio, lo que se refiere a instrumentos y métodos tiene un campo de elección mucho más amplio y común. Es decir, en el terreno de los métodos e instrumentos la relación entre éstos y la teoría social y pe-

dagógica que los usa, es más bien débil; por eso con frecuencia los mismos instrumentos o métodos particulares pueden ser utilizados con propiedad dentro de dos corrientes distintas o, aun, opuestas.

Decimos que esto es importante porque nos permite aprender aun de tendencias que en principio consideremos equivocadas, pero que por una razón o por otra se han dotado de buenos instrumentos o de métodos particulares muy bien elaborados. Existe cierta inclinación a descalificar sin más a cualquier práctica cuya orientación básica no nos parezca aceptable. Eso es un error, a mi manera de ver. Aun bajo el supuesto de que efectivamente su orientación sea totalmente equivocada y que no estemos ante un caso intermedio que ofrezca espacio para avanzar hacia lo mejor, todavía es posible que en algunos aspectos concretos dicha práctica nos permita aprender y mejorar nuestros en apariencia bien orientados sistemas.

Finalmente, atendamos a un asunto que con cierta elegancia designativa podemos calificar de metodológico. Hemos quedado en que una práctica cualquiera de educación de adultos incluye siempre un marco teórico que la regula y una estrategia educativa que le marca cierta pauta general de procedimiento. Pero, como acabamos de ver, ambos elementos no siempre están muy claros en quienes participan, y la explicitación a base de documentos o de consensos establecidos no siempre se da en todos los niveles. Puede entonces plantearse una duda acerca de dónde y cómo vamos a identificar los marcos de referencia. Uno podría decir que lo más seguro es inferirlos de la práctica, independientemente de lo que el discurso, oral o escrito, predique. Pero esta no es una buena solución, pues no contempla la posibilidad de que un determinado esquema esté ejecutado deficientemente, aunque su concepción sea correcta y existan la voluntad y condiciones para llevarlo a la práctica.

El procedimiento opuesto, aunque tampoco totalmente satisfactorio, es mejor, porque nos permite recorrer ordenadamente todo el campo de posibilidades. El punto de partida es aceptar que marco de referencia y metodología fundamental subyacen al discurso o las ideas de quienes influyen en el manejo del proceso, y aquí se debe considerar a los actores en primer lugar. Si al confrontar este discurso con la práctica aparecen contradicciones o vacíos, pero éstos son admitidos, explicados y se busca corregirlos, hay una contraprueba de la veracidad de ese planteamiento. De no ser así, la práctica misma debería ser tomada como indicador de que en la realidad el modo de pensar no es lo que declara el discurso, y entonces éste debe inferirse de esa práctica.

Este procedimiento no siempre resulta fácil, por los desniveles de explicitación de los que hablábamos en el capítulo primero. Hay quien realiza una tarea educativa sin efectivamente ser consciente, a no ser en forma muy vaga, de que detrás de ella hay un marco de referencia definido. Aunque esto ya es un indicador sobre parte de las orientaciones de ese marco de referencia, no es suficiente, y cabe recurrir a otros niveles —si es que existen y son asequibles—, o bien definitivamente limitarse a inferencias a partir de la operación del proceso mismo.

Más allá, sin embargo, de la existencia de ciertas orientaciones, y relacionado muchas veces con las discrepancias sistemáticas entre orientaciones y prácticas, existe otro factor más difícilmente detectable, que es el de las intenciones e intereses. Nos ocuparemos en seguida de este problema.

IV. LOS FACTORES SUBJETIVOS

Decir que en los diversos niveles de una práctica educativa influye la subjetividad de quienes participan, no constituye ningún descubrimiento; tampoco interesa especialmente subrayar que los aspectos subjetivos deben ser tomados en cuenta: de hecho, los hemos considerado en diversas partes de este texto. Sin duda, el proceso educativo mismo es, entre otras cosas, un ejercicio subjetivo e intersubjetivo, cuyas características y detalles tendrían que ser objeto de otro escrito. A lo que queremos referirnos ahora no es, pues, a ese ejercicio general y necesario de la subjetividad, sino a ciertos aspectos particulares de la misma, que marcan los procesos educativos de manera significativa.

Manifiestas u ocultas en los elementos de la estructura interna y externa, en las actitudes de los actores o en las fuerzas del espacio circundante, y como influencias generales que lo permean todo, están presentes un cúmulo de intenciones, convicciones personales, aspiraciones e intereses, que tienen su peso específico independiente; y lo tienen desde luego en la formación o aceptación de un determinado marco de referencia. No es verdad que los esquemas y procesos provengan de una pura objetividad científica (algunos lo pretenden así), o del acierto racional de los discursos; tienen también su origen, como sabemos, en esos otros factores que van desde los grandes intereses de clase hasta las obsesiones y problemas personales.

Su presencia, detectable no sólo en los marcos de referencia o en las pautas de operación, sino en todas las fases de un proceso, puede facilitar

o problematizar la práctica educativa, especialmente cuando de los actores inmediatos se trata, como ya lo hemos apuntado en algunas ocasiones. No siempre, ni acaso en la mayoría de los casos, son factores conscientes, y esto puede hacerlos aún más problemáticos. Y aun cuando sean conscientes, pueden encubrirse detrás de razones o argumentos más o menos plausibles. Tampoco son necesariamente negativos; más aún, el buen funcionamiento de una práctica y la vigencia de su orientación no sólo descansan en gran medida en este tipo de factores —entusiasmo, perseverancia, iniciativa, etc.—, sino que dependen de ellos.

A este respecto lo importante, entonces, es no perder de vista la existencia de tales factores subjetivos en los planteamientos y procesos, y reconocer que juegan necesariamente un papel, como en muchas otras situaciones humanas. Además, es innegable que cierta clase y medida de ellos son indispensables y benéficas, mientras que otras perjudican, o definitivamente arruinan, determinada práctica. El caso de la educación es especialmente crítico por la naturaleza altamente intersubjetiva de la misma, y por los intereses que en ella entran en juego, sobre todo en nuestro medio. Se añade a esto el carácter muchas veces tenso, por múltiples motivos, que los procesos tienen en los medios populares —algo hemos apuntado ya en relación con este problema.

Sin embargo, el estar conscientes de que existen tales factores subjetivos en particular, y la disposición para manejarlos, no es suficiente. Requerimos también de un discernimiento claro para establecer su carácter y para ubicar su influencia en las diversas estructuras, actores y situaciones que sustentan la acción educativa. Esto puede ser decisivo. No siempre tienen el mismo peso el desequilibrio interno de un trabajador, la hostilidad de un grupo de autoridades, los caprichos de un organismo de apoyo o la selección de un marco de referencia. Los remedios también, cuando los hay, son de muy diferente orden y profundidad, y la facilidad de adoptarlos cambia.

En la actualidad tal vez sean tres los fenómenos que mejor ejemplifican la presencia de ese tipo especial de factores subjetivos. Uno, al nivel más directo de la clase de personalidades que entran en juego, ya lo mencionamos; se trata de los conflictos dentro de los equipos de trabajo y dentro de los grupos de adultos que se educan. Si bien a este nivel se reflejan más frecuentemente conflictos de carácter personal, no es tampoco raro que intereses o antagonismos de otro tipo también intervengan. El proceso de un grupo puede verse bloqueado o desviado, o aprovechado de modo elitista, por el manejo ideológico de algunos de sus miembros, decididos a mantener o adquirir privilegios, por limitados que éstos sean.

Otro de los fenómenos quedó también mencionado: es la adopción de un discurso avanzado, pero ligado a prácticas que lo anulan o aun lo contradicen abiertamente, aunque tal vez *en las palabras* parezcan adecuarse a él. A veces los grandes intereses, y en ocasiones intereses más limitados de funcionarios o grupos participantes, conforman y justifican lo que se hace a través de tergiversaciones y ejercicios de poder que moldean la tendencia original del discurso y sus propuestas, para ceñirla a sus propias decisiones y propósitos. El fenómeno es conocido, y no necesitamos comentarlo más.

Un tercer fenómeno, menos comentado aquí, es la creciente “formalización”, realizada por medio de la institucionalización de la *educación no formal*. A pesar de las barreras y desconfianzas con que ha tropezado el concepto de esta modalidad educativa, se trata de un concepto importante a mi modo de ver. Lo es no sólo desde el punto de vista utilitario, en cuanto permite designar con más soltura muchas actividades educativas que no se rigen por un sistema amplio de grados, planes y reconocimientos, sino también desde un punto de vista teórico y social. Porque lo que con “educación no formal” venía a decirse, en un momento importante del debate educativo de los años sesenta y setenta, era que la facultad de educarse y de crear instancias apropiadas para ello representaba un derecho de los grupos que se educan, y que era impropio ceñirlo a las normas y caprichos y a la ambición de control y domesticación del sistema escolar dominante.

Pero no sólo así, en negativo, se definió la educación no formal. También se dio un llamado a la innovación, la experimentación y la diversificación, que son tendencias que los sistemas rígidos poco han podido soportar. Algunos pensaron que la única batalla que valía la pena dar era la de sustituir los sistemas vigentes por las nuevas ideas: las de la educación popular, por ejemplo; pero esta empresa resultó obviamente imposible o efímera en la gran mayoría de los casos. Otros aprovecharon el espacio abierto en el terreno no formal y llegaron a muchos de los avances que tenemos ahora. Pero en algún momento el asunto preocupó a las instituciones, y el remedio resultó sencillo: patrocinar, y así controlar, la educación no formal.

Tras aceptar, entonces, que eran necesarias las maneras no formales de educación, y con el cebo de darles reconocimiento y vigencia social se buscó no sólo el control de tales alternativas sino el derecho de normarlas e, incluso, contradictoriamente, hacerlas uniformes y así “generalizarlas”. El movimiento trasluce inevitablemente la preocupación final: el papel regulador de lo que debe aprenderse, especialmente tratándose de los grupos populares, y el carácter de filtro social asignado a las escuelas, del todo indispensable para el orden vigente, necesitaban ser restablecidos y confirmados. Los procesos de educación no formal, en consecuencia, empiezan a ser formaliza-

dos, como una manera de que el dominio y la estratificación no corran demasiados riesgos.

Aunque los procesos no formales retienen muchas veces su carácter de solución específica para situaciones definidas, la libertad en la selección de alternativas, la adaptación flexible y la posibilidad de innovación, se van rigidizando y perdiendo su dinámica original. Dentro de esta tendencia va apareciendo también más y más el carácter de educación emergente de segunda o tercera clase, que de ninguna manera es un atributo original de los esquemas no formales. Afortunadamente siguen existiendo instancias múltiples en las que se preservan y aprovechan en su totalidad las ventajas de los esquemas no formales, mientras se da a esta no formalidad un simple carácter instrumental y no ideológico, y persiste la tendencia a la rigidez y el control.

Todo esta gama de intereses, convicciones y propósitos particulares se manifiesta, pues, de diversas maneras, al reforzar o tergiversar el carácter de esquemas y procesos, y constituye un condicionante de tipo general, que desde luego es necesario manejar y atender. Cabe notar también que, con frecuencia, tales factores no se generan por razón del proceso educativo mismo, sino que tienen su fuente en los procesos o situaciones en los que aquél está arraigado; por ejemplo, las políticas generales del Estado; la prisa por conseguir ciertos objetivos económicos de un proyecto, independientemente del tiempo y ritmo requeridos para consolidarlo; la urgencia de las luchas políticas, etcétera.

Dado que los factores subjetivos a los que nos referimos, y en cierta medida toda la intervención de la subjetividad, pueden ser de dos clases, cercanos o lejanos, también su manejo puede tomar dos caminos. Lo cercano hay que trabajarlo directamente, en forma semejante a un cultivo, que fomenta los aspectos favorables y con mucho cuidado trata de eliminar los que son adversos. Frente a lo lejano hay que establecer, dentro de lo posible, un sistema de inmunidad y un metabolismo eficiente, que capte y aproveche todas las ventajas pero que vaya creando un sistema de anticuerpos que eliminen, o minimicen, las invasiones adversas. Un proceso de educación inteligente puede jugar con esos factores.

Reiteremos, por lo demás, que ya hay mucho trabajo realizado en gran número de los aspectos de fondo relativos al educarse de los adultos. Pero aprovechemos la ocasión para insistir en otro tono acerca de algo ya señalado en diferentes formas a lo largo de este escrito. El problema actual de la educación de adultos no es esencialmente ya un problema de métodos, ni tampoco de orientación general; es decir, no es “que no sepamos el cómo”,

queja habitual en el terreno popular hace quince o veinte años. Tampoco está el problema en tener suficientes trabajadores capaces: donde ha habido voluntad éstos han surgido y han podido ser formados; Nicaragua es un caso y los primeros tiempos de Freire en el nordeste de Brasil, otro. El problema está en el ámbito del poder social y las voluntades eficaces, en los conflictos de intereses; es, pues, un problema político, incluso de nivel mundial, y como tal debe entenderse y manejarse.

V. PARA TERMINAR

Hemos examinado algunos aspectos de la educación de adultos que pueden ser de interés en nuestra práctica. Los problemas que ella envuelve son mucho más vastos y complejos, pero no es práctico abarcarlos todos en un solo documento. Por otra parte, en lo dicho nos hemos centrado en el ámbito de la educación. Sin embargo, la educación no tiene sentido si no es como instrumento, si no está al servicio de algo valioso. Esto debería llevarnos a una exploración más amplia en torno a los procesos sociales en los que el educarse tiene su verdadero cumplimiento; una exploración de las "formas" de acción social que pueden servir de camino al logro de un desarrollo no desarrollista,⁶ de una transformación de las estructuras sociales, de un mejor sistema de vida. Es decir, una exploración consecuente de la articulación de lo educativo en esos contextos.

El asunto ha sido ya tratado de varias maneras, pero aún cabrían muchas reflexiones y comentarios. He de confesar que en un momento pensé tratar ampliamente tal temática, dentro del mismo contexto en el que he hablado de educación de adultos. Ahora me parece más conveniente no hacerlo así, sino darle su lugar a cada cosa, y dejar para un futuro el abordar los problemas de la acción social, y consecuentemente los de la ubicación integral de la educación de adultos.

No está, empero, fuera de lugar el adelantar un par de notas. Sin caer en la ingenuidad de los primeros tiempos, en los que se atribuía a la educación un poder casi mágico para producir los más sorprendentes efectos sociales, sigue siendo cierto que no se puede pensar en un avance social *sólido* sin un pueblo educado en el sentido más amplio. No sólo capacitado para, digamos, las tareas productivas, sino capaz de entender las situaciones, de evaluar alternativas, de idear o captar procedimientos, de organizarse, etc. En este sentido el educarse tiene al menos un doble cometido: *apoyar* y

acompañar los complejos procesos comprendidos en los esfuerzos de avance y, en un momento dado, también promoverlos.

El apoyo y acompañamiento resultan claros desde el momento en que los procesos en perspectiva requieren esclarecimiento, capacitación, aceptación inteligente, ajustes a través del tiempo, etc.: todo lo que es materia de un proyecto educativo. Y si han de ser de verdad sólidos y humanos, lo requieren en una forma sistemática, no abandonada a la informalidad de la experiencia meramente asimilada o la instrucción doctrinaria. Pero educación y procesos sociales interactúan dialécticamente, de tal manera que no sólo ellos son oportunidades de educarse, y educan efectivamente, sino que despiertan inquietud e interés en campos aún no transitados, que a su vez buscan satisfacerse a través de más amplias actividades educativas. Estas, aunque no de una manera mecánica e invariable, son en muchas ocasiones impulso para nuevas acciones o proyectos, siempre en el contexto de una dinamización en marcha.

Pero fuera de estas dos tareas, el educarse tiene un sentido subjetivo y de enriquecimiento personal del que no deben ser privadas las mayorías por motivos pragmáticos, y menos aún por la vena discriminadora inscrita íntimamente en el sistema social. Desde este punto de vista, varios postulados de la escuela de la educación permanente, como el del rescate e intercambio cultural, deben ser incluidos en el programa, junto con la visión más global que se nos ofrece en las corrientes de educación popular.

Por otra parte, y para finalizar, las mejores y más avanzadas tendencias de la educación de adultos, que a fin de cuentas es el campo en el que nuestro Continente ha podido contribuir más ampliamente a la educación y transformarla, deberían ser llevadas a todos los niveles en los que haya adultos con una visión nueva. Es tramposa y prejuiciada la presunción de que los principios y métodos de que nos servimos en los estratos populares son más que nada simplificaciones para adecuarnos a los que transitan en los espacios más elementales: una especie de benevolencia o economía para “la gente sencilla”. Los principios y los métodos no son sencillos, ni responden solamente a una especie de subcultura elemental, como tampoco están condenados a desintegrarse si se les quiere hacer soportar asuntos más profundos.

La gran mayoría de los esquemas más avanzados de educación de adultos son *posiciones y puntos de vista*, no meras “cuestiones de procedimiento”. Como tales, valen para todo el que se educa dentro de una perspectiva avanzada y transformadora: no importa el tema, o el mentado “nivel”, que son referencias basadas en la obsesión por estratificar. Debe entonces llegar

un día en que los adultos, sin distinción, sean capaces de educarse por los mismos caminos, “dejando que los muertos entierren a sus muertos”. Por lo demás, y aun desde un punto de vista práctico, al menos en nuestro medio geopolítico, las instituciones de alto saber son más bien enclaves de poder, y poco hay de lo que en ellas se ofrece que no pueda ser alcanzado a través de otros procesos, excepto, claro, el acceso a una partecita de *ese* poder. . . .

El educarse de otro modo corresponde a un poder alternativo, por cuya realización general hay que esperar y luchar, si bien uno de los campos de batalla es la misma práctica de esa educación diferente. Por esta razón, en primer término, y aun sin considerar la naturaleza de sus objetivos, el educarse en los términos que unos enfoques como los que la educación popular nos propone, es ya una manera de hacer historia y de entrar en la historia. Conservar, conformar, funcionalizar, superficializar, son intentos de detener la historia, en el sentido de convertirla sólo en una repetición en diferentes tonos de lo que ya es. Contravenir y romper esta tendencia significa recuperar el verdadero carácter de lo histórico, justamente mediante la teoría y la práctica de una educación esencialmente formativa.

Hemos llegado al fin. El autor confía en que hayan sido útiles los comentarios formulados a lo largo de estas páginas. Espera que podrán servir para promover mejores análisis y suscitar nuevas propuestas. Si es así, el esfuerzo habrá valido la pena.

NOTAS

- 1) *Formación* es un concepto clásico para referirse a una educación en el sentido en el que venimos hablando de ella. La preferencia por la palabra *educación*, especialmente en el caso de los adultos, ha desplazado la preocupación acerca de los aspectos propiamente formativos, que van más a los hábitos (mentales y de otros órdenes), al carácter, a la visión de las cosas. Los autores alemanes todavía emplean habitualmente el término formación (*bildung*), para referirse a los procesos de educación de adultos (*erwachsenenbildung*).

En los ámbitos de la educación popular esta preocupación por los aspectos formativos es especialmente manifiesta, desde el momento en que creación cultural, transformación, liberación, historicidad activa, lucha y evaluación de intereses, no pueden emerger sino en el seno de un esfuerzo cuyo sentido va más allá del solo aprender, en términos de la distinción que hemos hecho.

Una gran exposición y defensa de estas grandes concepciones en el terreno popular la hace, por ejemplo, Luis Eduardo W. Wanderley en *Educación para transformar*, publicado (en portugués) por la Editorial Vozes, en Petrópolis, en 1984. El libro explora muchos otros asuntos relativos a la educación popular, desde la preocupación del movimiento brasileño de "educación de base", y dentro de una perspectiva cristiana ligada a la teología de la liberación. Contiene además una extensa bibliografía, especialmente en español y portugués.

- 2) La Sra. Sarah Hirschman, por ejemplo, originalmente profesora de literatura, ha trabajado en Latinoamérica y los Estados Unidos con un programa cuyo objeto es hacer accesible la literatura a los grupos populares. El programa ha tenido mucho éxito; la gente efectivamente gusta de los textos; los textos son leídos en sesiones de grupo, para que el analfabetismo funcional no sea un problema, y sobre todo para tener la oportunidad de discutirlos entre todos. En la discusión surgen cosas muy sorprendentes, interpretaciones imaginativas, y es también ocasión de que afloren muchos problemas comunes, de que se dé un significado a hechos que han sucedido o de que se discutan asuntos éticos y psicológicos importantes para el grupo. Esta información viene de mis apuntes de una conferencia que escuché a la Sra. Hirschman y de nuestra conversación posterior. El libro en el que explica todo su método, escrito junto con Ma. del Carmen Feijoó (con quien colaboró en Argentina), se llama *Gente y cuentos*, nombre también del programa; lo publicó CEDES en Buenos Aires, Argentina, 1984.

- 3) En la evaluación de Gallardo y Cuéllar (nota No. 13 del segundo capítulo) apareció a veces esta situación, originada en la presencia de “alfabetizadores” demasiado jóvenes y sin experiencia cívico-política, tratando de “concientizar” a trabajadores ya con muchas horas de vuelo en diversas luchas, discusiones y actividades de este tipo.
- 4) Grupo bajo el *término* funcional todas las corrientes que a fin de cuentas tienen un marco funcionalista, aunque reciban otros nombres, y las prácticas que aun con nombres “populares”, como por ejemplo “método psicosocial”, realmente no resuenan con las preocupaciones de la educación popular. En lo referente a educación popular, véase la nota No. 1 (*supra*).
- 5) La idea, y podemos decir que el movimiento en torno a las líneas propuestas por los adherentes a la educación popular, no se limita obviamente a Latinoamérica, y ni siquiera a los países del Tercer Mundo. Ha tenido también resonancia en Europa y Canadá, en medios (aun académicos) socialmente avanzados, que en ocasiones cosechan también dentro de las mejores propuestas de la educación permanente. Como alguna referencia, citaré en Francia a la Universidad Cooperativa, red con ramas en Canadá y también en países del Tercer Mundo (México entre ellos); a los movimientos en torno a la investigación participativa, que tienen muchos representantes en Alemania y Canadá; a temas de discusión como el consignado en el artículo “La educación (*bildung*) tecnocrática de los adultos, y la emancipadora”, que apareció en la revista *Zeitschrift für Pädagogik* en 1970.
- 6) Me empeñaría en seguir aceptando el término “desarrollo” como portador de un concepto importante que hay que rescatar. A pesar del descrédito en que ha caído por los engaños y abusos a los que la práctica y el discurso desarrollista han dado lugar, creo que efectivamente desarrollo y progreso social son una meta y una necesidad, aunque su signo deba ser muy otro del que hasta ahora se nos ha propuesto, y tenga que incluir la idea de conflicto y transformación estructural.