
HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

Eduardo Prieto y Sierra

Hemos venido haciendo desde el CREFAL un esfuerzo por abrir brechas orientadoras a la reflexión sobre el sentido de todo lo que hacemos en el campo de la EDA. Esta búsqueda del sentido de nuestra existencia como educadores de adultos es un filosofar. Es la cuestión filosófica. Qué es, cómo vemos y qué significa para nosotros eso que llamamos la educación de los adultos, a cuyo campo pertenecemos como educadores. Nos preocupa mucho concretar nuestro sentir en algo así como un manifiesto crefaliano, que exprese la manera como nos vemos y nos consideramos, y en el que nos demos identidad institucional. Las líneas a continuación son la aportación particular de un boceto inicial, no son sino algunas consideraciones que pueden servir de un punto de partida renovado para un proceso permanente, el del desarrollo de una filosofía crefaliana de la educación de los adultos.

1. El doble sujeto de la educación de adultos

Ha sido consuetudinario considerar como sujeto de la educación de adultos a las poblaciones beneficiarias del proceso educativo. Estas son las poblaciones que exceden de cierta edad, determinada por las autoridades educativas competentes. De dichas poblaciones suele prestarse particular atención a aquellas que se consideran privadas de escolaridad en edad temprana, y se mira con predilección a los marginados y desposeídos.

Se ha ajustado el foco de atención en esas poblaciones, que son la razón de ser de la educación de los adultos. Pero, por otra parte, el sujeto de la educación es doble: tan lo es el discente como el educador mismo. Dejar a este último fuera de toda consideración del campo de la EDA, cuando se discute sobre el sujeto, es mutilar selectivamente la realidad educativa.

1.1. La función específica del educador de adultos

En el proceso educativo adulto, en la situación grupal, también el educador se educa y está en educación; pero eso no lo priva de una función específica como educador.

La situación grupal debe ser de horizontalidad; pero eso no significa que el educador, reconocible como tal por su función específica, debe renunciar a ésta y desaparecer.

Ahora bien, cuando nos preguntamos por esa función específica, la necesaria y suficiente para que alguien sea educador en el acto de ponerse en presencia, en el seno del grupo en situación educativa, encontramos que dicha función consiste en la generación intencional de valores en el grupo. Ser educador en el acto educativo ante el grupo consiste específicamente en generar valores. Ser educador en la acción comunicativa grupal principia con la intencionalidad explícita de generar valores en el grupo.

Negar lo nos llevaría al absurdo. Porque sin esa intencionalidad axiogénica, podría llamarse educador a quien enseña a torturar, en los separos de alguna policía siniestra. El simple hecho de aprender algo no es educación. No es posible evadir la disyuntiva: o bien aceptamos que el aprendizaje de cualquier cosa es educación, o bien que es necesario que el aprendizaje tenga una determinada direccionalidad axiológica para poder llamarse educación. Y salvo los casos de autodidaxis, la determinación de esa direccionalidad nace del diálogo entre dos sujetos, el educador y el discente, en un contexto social y cultural concreto, en un momento histórico dado de tal contexto.

La intencionalidad que le da a un individuo el ser educador es la intencionalidad axiogénica. Si la voluntad educadora no se define en esa dirección, y queda abierta a la ambigüedad de que los conocimientos sirvan para construir al hombre o para mutilarlo y someterlo, no puede hablarse de educación. Cuando el educador no define la dirección de su intencionalidad, no puede substraerse de la responsabilidad de aceptar la del discente. No tener una intencionalidad propia lo hace colaborador o cómplice

tácito de los designios del discente, aun si pretende escudarse en la no involucración expresa y su distanciamiento respecto de tales designios.

1.2. Caracterización del discente adulto

Así pues, la función específica del educador es la de generar valores como un acto que implica direccionalidad. Pero junto al educador, el otro sujeto de la EDA es el discente adulto, en situación grupal educativa.

Hemos caracterizado al educador por su función axiogénica; es necesario ahora precisar la fisonomía del discente, es decir, describir los rasgos que lo caracterizan específicamente como *adulto* en situación educativa.

La caracterización del discente adulto puede hacerse bajo tres enfoques diferentes: *a)* el enfoque demográfico y social; *b)* el de la teoría del conocimiento, y *c)* el situacional.

1.2.1. El enfoque demográfico y social

El sujeto discente de la educación de adultos está constituido por las poblaciones consideradas adultas, aunque el criterio para decidir la edad correspondiente a la adultez no ha sido constante, y varía tanto sincrónica como diacrónicamente. Este sería el enfoque demográfico, que responde a la pregunta de cuáles son las poblaciones adultas en la región latinoamericana y caribeña. La manera de responder a esa pregunta depende también de factores culturales y antropológicos.

El enfoque social dirige nuestra atención a las grandes poblaciones adultas marginadas y desposeídas en América Latina y El Caribe. Para el CREFAL se trata de una vocación, en el sentido etimológico de *llamado*. Porque hay un coro de voces que nos llaman: las voces de América Latina y El Caribe son un

clamor que nos urge, de desesperanza y sin embargo de esperanza. Proviene de grandes conjuntos de la sociedad que viven en la pobreza, en la marginación, en la frustración impuesta por una historia de conquista y de opresión, y que no renuncian a su proyecto histórico de dignidad y liberación. Las voces de América Latina y El Caribe buscan la unidad dialogal y de encuentro, en medio de la mirada de culturas distintas en que consistimos.

1.2.2. El enfoque de la teoría del conocimiento

Este enfoque responde a la pregunta de cómo aprende el adulto, desde la perspectiva de los procesos mentales, específicamente distintos, que tienen lugar en el individuo adulto. Se espera que el conocimiento de esos procesos naturales y la reflexión sobre ellos conduzcan a controlarlos metódicamente e incrementar su eficiencia. Se trata, pues, de dinamizar fenómenos naturales en el individuo, convirtiéndolos en procesos metodológicos, por la reflexión, el análisis y su conducción consciente.

La teoría del conocimiento prescinde de si el aprendizaje es grupal y con la presencia de un educador, o si se trata más bien de autodidaxis. Prescinde, asimismo, de la direccionalidad axiológica del aprendizaje o de su pertinencia respecto de problemáticas históricas y sociales, y se ocupa solamente de cómo sucede eso que llamamos aprendizaje en el individuo adulto. Pero, como hemos visto antes, no es lo mismo aprendizaje que educación.

1.2.3. El enfoque situacional

La respuesta a la pregunta fundamental, de cómo se educa el adulto, puede tener otro enfoque: el situacional.

Este enfoque nos regresa a la consideración de lo que es la educación esencialmente, y no nos constriñe a los meros

proce-sos de aprendizaje; ya hemos visto que estos no son educación mientras no surja la intencionalidad axiogénica del educador, si hablamos en concreto de la situación grupal. Ahora bien, el correlato del educador es el discente, y el correlato de la intencionalidad axiogénica de aquél es la *situación* creada en el grupo, en la que el adulto *vive* su madurez.

Ser adulto en situación educativa es una vivencia: la vivencia de la madurez, de cierta plenitud humana en los procesos educativos. Sin ésta no hay educación de adultos.

Mientras el adulto no viva su madurez conscientemente, la educación de adultos es meramente un concepto abstracto y desiderativo. Ser adulto, en este sentido, es la vivencia de la plena autonomía individual y la socialización interpersonal plena de los participantes en el grupo. Sobre esta base, se vivencian la presencia interpersonal comprometida y auténtica, la libertad, la apertura y el espacio para las propias decisiones y la creatividad, la capacidad de trascender, en el sentido de que lo que se hace y dice es significativo y valioso para el grupo, como una aportación por la que cada uno se da, hace el don de sí mismo y de su propia presencia.

En una palabra, el discente vive su ser-adulto cuando vive una situación axiológica de plenitud humana. Ser educador de adultos es crear las situaciones. Es un arte. En la medida en que el grupo como tal va madurando, la responsabilidad por la creación de la situación se va haciendo más participativa.

El concepto de *situación* está tomado de las filosofías existenciales, y particularmente de las llamadas *situacionales*, que lo han elaborado con mucha amplitud y riqueza.

2. *La filosofía de la calidad de la vida*

La intencionalidad axiogénica en el grupo en situación educativa adulta tiene tres ámbitos de proyección prospectiva. El más estrecho es el ámbito del grupo mismo en cuyo seno se generan los valores. Pero la situación grupal la vive cada participante no como

un hecho aislado, sino dentro de otro ámbito más amplio, que es el de la cotidianidad de cada uno. Finalmente, el ámbito de mayor amplitud es el de la sociedad de contexto y de impacto, en cuyo marco se crea y tiene lugar esa particular interacción comunicativa grupal que llamamos educación. Así pues, tres son los ámbitos de la intencionalidad axiogénica: a) el grupal, b) el de la cotidianidad y e) el de la sociedad de contexto y de impacto.

Dicho de otra manera, el horizonte de intencionalidad de la educación de adultos se extiende hasta la sociedad de contexto y de impacto, desde la situación grupal en la que se generan los valores, y a partir de esa situación.

Ahora bien, podemos definir ese horizonte de intencionalidad, es decir, el horizonte que da direccionalidad, sentido y unidad a todos los procesos y a todos los proyectos educativos, como *la calidad de la vida* del ser humano.

2.1 . El ámbito grupal

En el ámbito grupal, la calidad de la vida coincide con lo que he llamado la situación grupal adulta de la educación. Es decir, una situación que permite la vivencia de los valores interpersonales, tales como la presencia, el compromiso, la autonomía y la libertad, la participación, la creatividad, la trascendencia personal... Todos conducen a la vivencia de sentido de la situación y de la vida.

2.2. El ámbito de la cotidianidad

Desde la situación grupal, todos esos valores tienen un sentido para la cotidianidad de los participantes. Porque los participantes tienen conciencia de que no todo termina ahí, entre las cuatro paredes de una sala o un aula: vienen cargados con la memoria de su cotidianidad, de su vida y su trabajo, de los grupos huma-

nos con los que suelen relacionarse; y saben que volverán a todo eso.

En situación de grupo mi entorno inmediato es muy limitado. Pero me vivo implicado en espacios más amplios. Es decir, me vivo dentro de todos aquellos otros mundos con los que vivo en contacto más o menos superficial, más o menos profundo. Aquí mismo, en el grupo, tengo presentes de alguna manera todos aquellos mundos. Quizá de manera focal, quizá sólo en el umbral de la conciencia. Pero los tengo presentes porque sé que voy a salir del reducido espacio momentáneo, y voy a encontrarme con ellos. Mi recuerdo de ellos está cargado de las expectativas y los temores de mi prospección del futuro. Mi reencuentro con la cotidianidad será la revivencia del disfrute con que vivo los valores interpersonales en el grupo; pero sé que también será lucha y conflicto.

En la situación educativa, estoy aprendiendo algo de esos mundos de allá afuera. Por otra parte, mis actitudes dentro del entorno sensorial del momento van a repercutir en mis actitudes dentro de esos otros mundos, quizá van a prolongarse. Mi manera vivencial de conocer ahora la preveo para después, en otras situaciones. Mi vivencia interpersonal y axiológica es una previvencia para el futuro, fuera de este lugar y este momento.

2.3. El ámbito de la sociedad de contexto y de impacto

En la intencionalidad educativa, la vivencia de los valores en los mundos de la vida y de la cotidianidad es un puente entre la situación grupal de aprendizaje y la sociedad de contexto de la educación: la sociedad nacional, las sociedades de América Latina y El Caribe.

Grupo cotidianidad sociedad de impacto y de contexto

Porque la educación tiende a que en la cotidianidad se vivan y se prolonguen los valores grupales, que son los valores del encuentro interpersonal: el respeto a la autonomía de todos y

cada uno, la presencia comprometida y la participación eficaz, la libertad como fenómeno interpersonal... Y en la cotidianidad de cada uno, también, se asumen las posiciones sociales y políticas desde las que se participa en la vida de la sociedad civil.

Es responsabilidad de los sujetos de la educación de adultos ubicar el proceso y la situación educativa en el ámbito más amplio de la sociedad en su conjunto. Hacer, con los pies en la tierra, que la educación tenga ese sentido de pertinencia a la realidad, y esté contextualizada en la problemática de América latina y El Caribe.

En la situación grupal, los valores se asumen como toma de posición ante los problemas sociales. Una toma de posición así es importantísima en la educación de adultos; pues es desde la toma de posición desde donde la sociedad civil puede presionar y actuar para el cambio. Sin esta perspectiva, la educación sería inútil.

El cometido de la educación de adultos es proporcionar los elementos para que las tomas de posición ante la sociedad y ante la política sean informadas y conscientes.

La calidad de la vida en el ámbito social está condicionada por valores como la justicia, la libertad, la democracia, la dignidad y la paz. Quizá el orden de tales valores es taxonómico y genético: sin justicia no hay libertad, justicia y libertad juntas generan la democracia, todo lo cual permite el sentimiento de dignidad individual y social, y finalmente la paz exige ese conjunto y esa estructura axiológica para tener sentido y no se la confunda con la razón de seguridad de Estado. De cualquier manera que sea, se trata de una estructura axiológica que no se puede parcelar. No tiene sentido hablar de uno de los valores sociales y políticos sin hablar de todos los demás. Muy por el contrario, la razón de seguridad del Estado es la ideología de la paz y el orden a costa de todo.

Conclusión

El horizonte de intencionalidad de la educación es la calidad de la vida, como categoría axiológica última. En la educación de los

adultos, esa intencionalidad reviste características específicas, que hemos tratado de señalar en cada uno de los tres ámbitos a los que se dirige: el grupal, el de los mundos de la vida y el de la sociedad de impacto y de contexto del proceso educativo.

Para un ulterior desarrollo de la filosofía de la calidad de la vida, es necesario distinguirla del concepto de nivel de vida. En el marco de aquella filosofía, una educación para el trabajo y la productividad, con el fin de elevar los niveles de vida de la población, es pobre e insuficiente. Hay algo más. Hay una formación axiológica que no se restringe a los valores de utilidad y de cambio, en función de las necesidades básicas. Desde el punto de vista del nivel de vida, no hacen falta ni la libertad ni la justicia. Resultan superfluas, románticas, carecen de realismo. Pero cuando los gobiernos han querido responder a las exigencias de dignidad de los pueblos indios y los campesinos con derramas bonificadas de recursos, para elevar los niveles de vida, se han encontrado con la respuesta incluso de las armas, como en el caso del sureste mexicano. No hay sentimiento de dignidad sin justicia, sin libertad y sin respeto. Un marco axiológico que es el fundamento de todos los derechos humanos.

El nivel de vida está dado, en el uso corriente de la expresión, por el consumo, y depende del consumo. El empleo y la productividad son condiciones necesarias; pero un buen nivel de vida no se da donde se trabaja y se produce, sino donde se consume satisfactoriamente y según estándares dados. Se trata, en primer lugar, del consumo de los satisfactores de las necesidades básicas. A partir de ahí hacia lo menos necesario y hacia el consumo suntuario, suelen tomarse como modelos de nivel de vida los patrones de consumo de los países industrializados y de la modernidad.

Pero calidad de la vida no es lo mismo que nivel de vida. La calidad de la vida exige la satisfacción de necesidades, pero al mismo tiempo la condiciona. No cualquier satisfacción ni consumo regulado por el mercado, sino consumo y satisfacción dentro de ciertas condiciones. El bienestar y el nivel de vida de las sociedades debe estar condicionado por la vivencia de los valores interpersonales, sociales y políticos para que pueda

hablarse de calidad de la vida. La calidad de la vida trasciende la mera satisfacción de necesidades, y va más allá. Se requiere que esa satisfacción esté transfundida por la vivencia de los valores, que hacen toda la vivencia de la verdad. La verdad no se piensa nada más: se vive. Se vive cuando se lucha por la justicia y la libertad para todos los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

FRONDIZI, Risieri, 1972, *¿Qué son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica, 1990, (Breviario 135).

GUTIÉRREZ Sáenz, Raúl, 1975, *Introducción a la pedagogía existencial*, México, Esfinge, 1975.

LAVELLE, Louis, 1950, *Théorie générale des valeurs*. París, Presses Universitaires de France, 1950.

LUHMANN, Niklas, 1984, *Sistemas sociales*, México, Alianza & UIA, 1991.

MAX-NEEF, et alii, 1986, «Desarrollo a escala humana», en: *Development Dialogue*, Núm. especial. Santiago, CEPUR & Fundación Dag Hammarskjöld, 1986.

MORIN, Edgar, 1982, *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Anthropos, 1984.

_____. 1986, *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, 1988.

PRIETO y Sierra, Eduardo, 1992, *Apuntes para una antropología de la educación*, Pátzcuaro, CREFAL, 1992.

SHELLER, Max, 1966, *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*. Evanston, Northwestern University, 1973.