

 papel <i>papel</i>	 piel <i>piel</i>
 pulpo <i>pulpo</i>	 pulpa <i>pulpa</i>
Pola lee 	
Pepe pelea 	
Lola pela la papa 	

DESARROLLO, CRISIS Y EDUCACION DE ADULTOS

Esteban Inciarte

El presente artículo constituye una transcripción textual de la ponencia presentada por el autor en la Conferencia Internacional sobre Educación, Crisis y Desarrollo, que se llevó a cabo en la Universidad de Monterrey (México) del 29 de septiembre al 1o. de octubre de 1987.

I. PRELUDIO EN SON DE CRUCIGRAMA

No se necesita mayor curiosidad ni atención para detectar a la primera mirada, que el título de mi ponencia se reduce a un trastueque —presumiblemente deliberado— de los mismos tres términos que componen el lema de esta conferencia. En efecto, y dejando por el momento aparte la alu-

sión final a los adultos, la triple referencia verbal aparece en disposición estrictamente inversa: donde teníamos “educación, crisis y desarrollo” leemos ahora: desarrollo, crisis y educación.

Cabe restar toda importancia al asunto presuponiendo en el ponente cierto espíritu de contradicción o, menos seriamente, puro capricho de leer al revés. En cualquier caso, nada que valga mucho la pena tomar en cuenta, pues al cabo “el orden de los factores no altera el producto”. Ya. Sino que este axioma goza de perfecta, inconcusa validez en el campo de las matemáticas: mundo feliz donde florecen certezas absolutas y evidencias palmarias, paraíso epistemológico del dos más dos son cuatro. Pero por malaventura ustedes y yo estamos lidiando, no con números sino con palabras. Henos, pues, obligados a vagabundear por el campo abierto del lenguaje, y nada extraño que algunos emprendamos, prosigamos y ojalá no terminemos el camino sintiéndonos desnortados, acaso perdidos.

Por una razón bien sencilla, y es que —al contrario de lo que nos ocurre con los números— las referencias verbales pueden dispersarnos más que convocarnos (unitariamente) por culpa de su pluralidad significativa. Digamos, culteranamente, que las palabras padecen esa enfermedad crónica, quizá incurable, llamada polisemia. Los vocablos encapsulan conceptos y los conceptos nos remiten a la arena movediza de las interpretaciones, con el riesgo inminente de que pronunciando u oyendo idénticas palabras estemos lejos de pensar las mismas ideas. Puestos a evocar relatos bíblicos, tal vez resulte exagerado afirmar que fuimos expulsados del Edén por culpa de malentendidos meramente semánticos; pero no cabe duda de que fue la anarquía lingüística la causante de esta dispersión comunicativa que venimos padeciendo desde el malparado intento de construir la torre de Babel.

Pero abandonemos asociaciones mitológicas y vayamos al grano. Sólo por desidia reflexiva o pereza semántica los invitados a disertar en esta conferencia pudiéramos dar por supuesto que la tripartita convocatoria titular —“educación, crisis, desarrollo”— nos sitúa en un campo soleado de referencias claras, homogéneas y aun unívocas. A lo mejor los organizadores del encuentro pensaron que así sería, pero me temo que haya sido un propósito fallido. Al menos a mí me sume en graves perplejidades cada uno de estos tres términos (nada se diga de su interrelación sintáctica, abierta a innúmeras combinaciones, según veremos en seguida). Por atenernos tan sólo a la primera palabra, bien pudiera acontecer que lo que algunos entienden por “educación” —principalmente de adultos— para otros merezca ser desenmascarado como tarea de subversión social. . .

No se me objete, pues, que las ambigüedades o incertidumbres semánticas —algunas de las cuales me propongo subrayar— en torno a educación, crisis y desarrollo obedecen a pura manía de llevar la contraria o a un empeño neurótico de complicar lo sencillo y de enturbiar aguas de suyo cristalinas.

Para empezar, me pregunto si esas tres referencias verbales hubiesen podido, sin mayores problemas, ser sustituidas por otra trilogía léxica; pongamos algo así como “pedagogía, economía y política”, o bien: “cultura, finanzas y progreso”. ¿Nos hubiéramos sentido igual de bien o mal orientados?

Pero supongamos que el tríptico temático haya sido sesudamente seleccionado y estratégicamente formulado. Todavía cabe preguntar: ¿por qué precisamente en ese orden, primero “educación”, segundo “crisis” y tercero “desarrollo”, y no por ejemplo, al revés? Quiero decir, ¿hay o no intención jerarquizadora o siquiera propósito de estructuración discursiva en ese ordenamiento conceptual?

Una primera hipótesis es que los organizadores de la Conferencia hayan procedido por su cuenta y razón al proponernos esa y no cualquiera otra combinación de palabras e ideas. Entonces entiendo que se trataría de sugerirnos la siguiente delimitación temática, aproximativa y gradual: estamos en el anchuroso mundo de la educación; en él interesa acotar la influencia ejercida por la crisis económica (sea ésta coyuntural o estructural, pasajera o crónica) que padece México; y aún más específicamente se busca determinar hasta qué punto una educación sujeta a graves limitaciones presupuestales compromete el logro de tales o cuales metas prefijadas para el desarrollo nacional. Dicho en abreviatura, se nos estaría invitando a enhebrar esas tres perlas sueltas en un broche enunciativo o proposicional que más o menos rezaría así: ¿Cómo una educación en situación de crisis económica afecta al posible o deseable desarrollo de nuestro país?

Pero puesto que de hecho se nos dispararon al aire tres referencias discontinuas y casi inconexas, entonces cabe la segunda hipótesis: que los organizadores nomás pretendían ofrecernos al azar tres vocablos, conceptos e instancias supuestamente claves, pero que cada participante quedaba en libertad de ensartar e hilvanar a su manera. Como cuando los filósofos sintetizan en tres los mayúsculos temas de reflexión metafísica: Dios, Mundo, Hombre, dejando a cada alma aquejada de pesadumbres meditabundas seguir sus preferencias ordinales, por ejemplo empezando por el Mundo para seguir con el Hombre y finalmente acabar con Dios (y conste que no trasluce ningún desliz antiteísta eso de “acabar con Dios”, aunque el ponente resulte ser, por pura coincidencia, autor de un libro titulado *Adiós a Dios*).

A este mismo tenor se nos estaría, en este segundo supuesto, dando la libertad de combinar las tres palabras clave al aire de nuestras predilecciones o angustias personales; y entonces en vez de “educación, crisis, desarrollo” podemos optar por cualquiera de otras tres posibles variantes: crisis, educación, desarrollo; o bien: educación, desarrollo, crisis; o bien: desarrollo, educación, crisis. Son las cuatro alternativas ordinales que permite toda combinatoria libre de tres elementos. Pero ¡vaya si pueden multiplicarse a la hora de concatenarlos, sintácticamente, en busca de un planteamiento enunciativo! Como ocurre con los rombos policromos de un caleidoscopio, si giramos las tres figuras verbales veremos formarse numerosas correlaciones. Sin ánimos exhaustivos, tendríamos cadenas propositivas como las siguientes:

- 1) La *educación* en el desarrollo de la crisis y en la crisis del desarrollo, o bien la educación para el desarrollo y para la crisis;
- 2) *el desarrollo* de la crisis y de la educación, o bien el desarrollo de una educación para la crisis, o bien el desarrollo de una educación en crisis, y
- 3) la *crisis* del desarrollo educativo, o bien la crisis de una educación para el desarrollo, etcétera, etcétera.

Y no, no se objete de nuevo con que andamos con puros juegos bizantinos, porque en realidad de verdad cada una de esas —y otras— combinaciones caleidoscópicas equivale a un planteamiento temático particular o, si se prefiere, a un enfoque problemático bien diferenciado. Cuando menos tendríamos un problema básico visto desde diversas perspectivas analíticas; pero pienso que tenemos algo más: todo un abanico de problemas y temas objetivamente diversificados. Por ejemplo, y seleccionando al azar un par de concatenaciones, una cosa es estudiar la crisis de una educación para el desarrollo, y otra bien diferente reflexionar sobre el desarrollo de la crisis en educación.

En consecuencia, no creo estar regodeándome en armar frívola y arbitrariamente un crucigrama con pinta de rompecabezas. Ocurre, más bien, que considero un error de óptica mental dar por claro lo que es realmente confuso o bien simplificar lo que es objetivamente complejo y aun complicado. A no ser que, como ironiza con agudeza Marcel Proust, cada quien llame ideas claras a las que se hallan en el mismo grado de confusión que las ajenas, o que confundamos la claridad con la adopción de lugares comunes y la repetición de frases hechas. Con un grave inconveniente: que obrando así, además de incapacitarnos de entrada para todo intento de hallar respuesta a las preguntas, ni siquiera habremos entendido las pregun-

tas mismas. Ahora bien, por mi propia experiencia de profesor y escritor sé que ayuda a tomar conciencia de lo que cualquier tema tiene de complejo, oscuro e incierto, este método —o estratagema— de comenzar trastocando el orden de las palabras y barajando los conceptos. Aunque no se logre (supuesto que se pretenda) provocar un mareo mental en los escuchas o lectores, al menos constituye una variedad expositiva y sirve para intrigarlos con un sano desconcierto inicial, sobre todo si se consigue sazonarlo con una pizca de ironía y humor.

En esto fue un maestro incomparable el viejo Sócrates, quien asumió como vocación personal y como misión social esa táctica pedagógica de introducir confusión en las claridades aparentes y de sembrar duda en las certezas infundadas. De ahí que no constituya una broma, ni una paradoja, el hecho de que el propio Sócrates no tuviera escrúpulos en tenerse y ser tenido por el más sabio entre los nada incultos atenienses del Siglo V. A.C., y justamente por ser él quien mejor sabía que no sabía. Los demás eran más ignorantes o menos sabios porque profesaban lo oscuro como claro, lo complejo como simple y lo dudoso como incuestionable, todo lo cual implica adoptar un punto de vista erróneo ya en el punto de partida, como ocurre cuando se cree tener la respuesta para preguntas que ni siquiera se tienen bien planteadas. Vale decir, estaban seguros de poseer la verdad cuando no sabían bien qué se trataba de saber.

Supongo que ninguno de nosotros sea reo de inconciencia intelectual, o sea que todos sabemos qué realidades problemáticas discutimos e investigamos. Así y todo, espero también que no haya resultado impertinente ni quizá ocioso enredar la madeja para luego desenredar siquiera algunos hilos y ponerme a tejer un par de motivos temáticos más o menos consistentes.

Cumplido ya el propósito de barajar las cartas —de comenzar por el desconcierto—, paso ya a la declaración de intenciones expositivas. Y tras quemar un tercio de mi tiempo y de mis cuartillas en el armado del crucigrama, pláceme anticiparles que, si bien mantienen toda su oscuridad, complejidad e incertidumbre las realidades e ideas que estamos afrontando, en cambio van a resultar claros, ciertos y acaso hasta sencillos los puntos temáticos concretos para cuyo tratamiento confío en seguir contando con su benévola y paciente atención.

Ya el título indica que me propongo concentrarme en la educación de adultos, porque es el campo donde se desenvuelven mis actuales actividades profesionales y porque se me ha invitado como representante (aunque no necesariamente vocero o intérprete ideológico) del CREFAL. Ahora bien, dentro de este cuestionamiento específico, se explicará primero cómo

tanto o más que la crisis financiera afecta a la educación de adultos la desvaloración social y cultural de que suele ser víctima; y luego veremos cómo es la propia teoría y práctica de la educación para adultos lo que está sufriendo, afortunadamente, una crisis de desarrollo, o sea de maduración.

II. CRISIS ECONOMICA Y DESVALORIZACION PEDAGOGICA

De prestar fe a los pesimistas profesionales (entre quienes principalmente se encuentran tantos nostálgicos convencidos de que todo lo pasado fue mejor), apenas queda una sola dimensión del vivir contemporáneo libre de crisis. Imposible enumerar ni la mitad de las realidades a las que, por unas u otras razones, se aplica este dramático diagnóstico. ¡Cómo será de omnipresente que, para empezar y acabar pronto, se habla de “la crisis del hombre”, por lo visto más aguda que en cualquier otra era de la Historia con mayúscula! Crisis tan radical y omnívora que se describe como “des-humanización”; esto es, que estaríamos en inminente peligro de perder o desvirtuar nada menos que nuestra misma condición humana.

Hay crisis mundial, y crisis de cada uno de los submundos (primero, segundo y tercero) en que se divide —y de paso se jerarquiza— nuestro planeta aplicando ese rasero bastante cuestionable llamado “desarrollo”. Hay crisis del sistema así capitalista como socialista, de los regímenes tanto totalitarios como democráticos —sin excluir ese término medio, tal vez paño caliente, denominado democracia cristiana—. En fin, “la crisis de nuestro tiempo”, además de omnipresente se nos pinta como omnímoda, pues es política y social, cultural y religiosa, pública y privada, sin mencionar crisis más particularizadas como la filosófica, la eclesiástica, la diplomática, la tecnológica y, como quien dice, hasta la folklórica.

Claro que, como es inevitable, ninguna de esas crisis (genéricas o específicas) afecta por igual a los correspondientes interesados; y parece que, casualmente, se agrava entre los que —para simplificar— llamaremos pobres, trátase de naciones, clases sociales o individuos. Con un atenuante: que los tales pobres ya están acostumbrados, por lo cual ninguna crisis les agarra de sorpresa. (No todo había de ser desventajas).

Pero todo lo antedicho son divagaciones. Conviene ya delimitar nuestro radio de atención, geográficamente, a México (donde resulta difícil exagerar la gravedad de la situación, por lo pronto y singularmente económica) y concentrarnos al ámbito educativo.

Sin entrar en pormenores, se da por certificado que en diferentes gra-

dos y con diversas modalidades la crisis alcanza a todos los niveles educativos, aunque la más llamativa —la que da más qué decir y qué hacer— es la universitaria. Será que los universitarios gritan más alto sus problemas, o será que el Estado y los grupos en el poder temen más a lo que ocurre en los estudios superiores que, por ejemplo, en la primaria infantil.

Bien. El problema de la crisis referida a la educación presenta cuando menos dos caras: una financiera y otra que llamaremos pedagógica.

En cuanto a la primera, sinteticémosla así: más o menos al mismo ritmo de la explosión demográfica se ve incrementada la demanda educativa, lo que se traduce en un aumento paralelo de los gastos y costos en los diferentes niveles educacionales, con la agravante de que en estos momentos se ve muy limitada la capacidad del Estado para atender dichos incrementos y, en algunos casos, para mantener las tasas de participación del sector en los presupuestos nacionales. Las partidas financieras han tenido, pues, que recortarse o —como luego dicen —que “ajustarse y racionalizarse”. También en este rubro quienes más reclaman son las universidades, mientras que nada o muy poco se comenta sobre lo que sucede en el campo de la educación de adultos.

No manejaré cifras, porque resulta difícil tenerlas actualizadas y, sobre todo, porque aun teniéndolas no es fácil valorar su real significación. Por poner un solo ejemplo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) declara contar con un presupuesto anual de 54 mil millones de pesos, de los cuales 14 mil se canalizan hacia las tareas de alfabetización. Pero a los no iniciados en los secretos esotéricos de esa ciencia —o más bien semiciencia— llamada economía política, tales números no nos ayudan a salir de dudas: ¿Representan una enormidad o una minucia por comparación a otras muchas cifras estadísticas y presupuestales? Nada fácil determinarlo principalmente ahora que, debido al voraz gargantúa de la devaluación y la inflación, se comienza a hablar —en moneda mexicana— no ya de millones sino de billones, como cuando los astrónomos tuvieron que abandonar el lenguaje de los kilómetros para recurrir a los años luz.

Lo que sí me tienta es aludir a una presuposición sobremanera cuestionable, aunque por desgracia bastante común y más o menos conscientemente asumida. Me refiero a la apreciación de que la educación de adultos tiene que ser barata, no digamos ya en comparación a la educación universitaria sino también respecto a la escolarización infantil. Y al decir “barata” se sobrentiende que debe ser menos costosa (en términos monetarios) y menos exigente (en términos cualitativos). Tal idea —por llamarla de

algún modo— resulta, además de gratuita, prejuiciosa por elitista y aun por discriminatoria. En efecto, equivale justamente a devaluar a los estratos sociales menos favorecidos. Como si discurriéramos al siguiente son: puesto que los educandos adultos son ya de suyo pobres, démosles una pobre educación, no sea que introduzcamos un desequilibrio pernicioso entre el hambre y las ganas de comer.

El prejuicio elitista se evidencia más que en ninguna otra práctica educativa por cuanto la educación de adultos no se dirige a la totalidad de la población civil (cual ocurre, al menos, en el caso de la primaria infantil). Al contrario, sus destinatarios se reclutan en una clase o grupo social que debe ser clasificado como sector subordinado o, según ahora prefiere decirse, como sector popular. En México, igual que en toda América Latina, la clientela predominante la constituyen los usuarios siguientes: los campesinos e indígenas, los grupos marginales urbanos, los trabajadores suburbanos, los prestadores de servicios personales (como el doméstico), el lumpenproletariado y la población peor remunerada dentro de la pequeña burguesía urbana y rural. En suma, un conglomerado poblacional que nos inspira a la vez compasión y desdén: por culturalmente iletrada, por socialmente marginada y por políticamente inofensiva. De hecho, son grupos carentes de voz y voto en cuanto y porque no representan una fuerza social que valga la pena tomar muy en cuenta en las pugnas del poder económico y político. Ni siquiera conforman una “clase” homogénea y solidaria de la que se debe temer o sacar provecho.

Pero la principal connotación elitista se relaciona con el bajo nivel de la educación que suele ofrecerse a los adultos. Obviamente es entre ellos donde alcanza mayores índices de incidencia el analfabetismo o el ínfimo grado de instrucción. Siendo así las cosas, ¿qué tendrían que perder? Nada. Por eso, cualquier tipo y grado de aprendizaje será ganancia para ellos y para el país. Bastante beneficio se les brinda con alfabetizarlos o hasta “primariatizarlos” y con proporcionarles entrenamiento laboral, con el doble propósito de que suba un punto más el promedio educacional del país y se cuente con una mano de obra menos descalificada.

Mencionemos otros considerandos que ponen al descubierto el carácter secundario que representa la educación de adultos no sólo en el modelo de desarrollo socioeconómico vigente, sino incluso dentro del sistema educativo nacional.

Comencemos por el nulo o insuficiente reconocimiento profesional que se otorga al educador de adultos. Ya resulta elocuente saber que la mayoría o buena parte de los agentes educativos se reclutan entre personas voluntarias, y la mera referencia al “voluntariado” suele remitirnos a tareas y acti-

vidades signadas de beneficencia. A menudo ello implica que la falta de preparación (científica, pedagógica y didáctica) se suple con buena dosis de sentido "apostólico", de servicialidad social o de simple disposición caritativa. Por supuesto, y dado que no se les exige mayor preparación específica ni estricto compromiso laboral, tampoco se les va a retribuir con una remuneración decorosa a cambio de su entrega voluntaria u ocasional. El hecho es que abundan la improvisación y la ineficiencia muy bien intencionadas; en última instancia, lo frecuente es que no se dé la profesionalización del servicio. Ciertamente hay dos contrapartidas: así se remedia en parte la limitación presupuestal y, por otro lado, ya hemos quedado en que a cuenta de la educación de adultos no hay que andarse con exigencias y remilgos.

Para ensombrecer el panorama, tampoco suele ser muy positiva y favorable que digamos la valoración que nos inspiran los propios adultos como materia primaria educable. Cínica o comprensivamente se les responsabiliza de su situación de incultura y, en consecuencia, de su estado de marginación y pobreza. Sobre todo a campesinos e indígenas se les tacha de indolentes, reacios a la prédica educativa, aferrados como están a sus atávicos prejuicios tanto en sus modos de pensar y de vivir como en sus sistemas de producción, esto es, que muestran poco interés por enriquecer sus mentes y por "ponerse al día", que son condiciones inexorables de modernización y características del espíritu de progreso. Su inercia se evidencia cuando los avances que se les proponen y ofrecen exigen esfuerzo. Prueba de la escasa disponibilidad de la población a la vez menesterosa e ignorante es el poco éxito relativo de las campañas informativas y promocionales de alfabetización. Hay que ir siempre hacia y hasta ellos, y persuadirlos paciente-mente para que se dejen culturizar y, promisoriamente, desempobrecer. Se les dan facilidades y oportunidades, pero muchos de ellos interponen pretextos como falta de tiempo libre o dificultades para compaginar los agobios laborales y domésticos con los esfuerzos educacionales.

Agreguemos otra connotación tal vez aquejada de suspicacia. A veces da la impresión de que la política educativa propugnada, sobre todo en las campañas de alfabetización, obedece primordialmente a un imperativo de dignidad nacionalista y de prestigio gubernamental. Como si se pretendiera, a como dé lugar, adquirir el estatus de país desarrollado o menos subdesarrollado, meta inasequible si no se elimina la rémora del analfabetismo y no se eleva aunque sea otro punto el promedio educacional de los ciudadanos. En estos momentos, según estadísticas oficialistas, el 29% de los mexicanos ha sido ya alfabetizado, y apenas queda sino alzar ese porcentaje al 96% para que el país enarbole la bandera blanca y acceda al honor de

“alfabetización plena”. Tal es la meta prefijada para finales de 1988 (o sea para el término del sexenio presidencial en turno), y con ello México subirá al podio de las cinco naciones latinoamericanas que supuestamente lo han logrado: Cuba, Argentina, Chile, Uruguay y Costa Rica. En suma, parecieran predominar las motivaciones —por lo demás legítimas— de prestigio político y emulación comparativa.

Para finalizar comentemos la más grave de las implicaciones, a saber: la educación de adultos constituye y representa —de hecho— una vertiente supletoria, remedial y minimalista del servicio educativo. Supletoria y remedial porque se trata de cubrir y poner remedio a las carencias y rezagos respecto al proceso que está considerado como normal y normativo: la educación escolarizada. En el orden de las declaraciones promocionales y hasta de las medidas administrativas la modalidad “no formal” (la que se adopta, mayormente y con razón, en la educación adulta) cuenta con el mismo aprecio y reconocimiento que la “formal”, pero en la práctica la no formalidad incide en la misma infravaloración que suele merecernos la “informalidad” y con lo hecho al “ahí se va”.

Al caracterizar la educación de adultos como minimalista queremos significar que suele reducirse con frecuencia a un mínimo, aunque en vez de declararlo así se hable de referir los contenidos de aprendizaje a lo “esencial”, a lo “práctico” y a lo “aplicable a la vida diaria”. Se trata, para expresarlo sin eufemismos, de que la instrucción se reduzca a las necesidades e intereses perentorios de los educandos adultos y sirva a los requerimientos básicos de una actual o potencial mano de obra suficientemente entrenada para volverse productiva. Algo así como si se les ofreciera, dicho mexicanamente, una “canasta básica”, no ya de alimentos para la sobrevivencia biológica sino de conocimientos y destrezas elementales para la sobrevivencia cultural y laboral. Claro que, de paso, los adultos acceden a la educación básica proclamada por la UNESCO como derecho fundamental de todo ser humano, y quizá hasta sientan el estímulo encomiable de buscar una superación personal. ¡Miel sobre hojuelas si se alcanzan ambas metas: asegurar la productividad requerida por la “modernización” del país y promover los grandes y muchos beneficios que —según se repite— proporciona la cultura!

En suma y retomando el tema de la crisis financiera que afecta —también— a la educación de adultos, hemos de suponer que el Estado destina a este rubro los recursos realísimamente disponibles dentro de los actuales apremios económicos. Entonces, al igual que en otras instancias del quehacer nacional, sólo cabe sacarles el mayor partido posible. ¿Cómo? Por ahí se esgrime el siguiente eslogan: “Hay que hacer más con menos”. Sin

duda el lema suena bien y se dice fácil, pero huele a receta milagrosa. Supongamos que es una forma —algo desmesurada— de proponernos hacer las cosas mejor. Hay, pues, que evitar gastos superfluos, comenzando por reducir al mínimo la crónica sobrecarga de los costos burocráticos. Y algo más: habrá que explorar nuevas estrategias y encontrar alternativas más asequibles, que ojalá no sea —otra vez— sinónimo de más “baratas”.

En cuanto al segundo aspecto —la desvalorización pedagógica—, habrá que elevar y no menguar la calidad educativa. Pero de esto vamos a ocuparnos a cuenta del tercer y último punto temático.

III. SOCIOPEDAGOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

No todo es crisis de dineros en el mundo de la educación y, más concretamente, en el mundillo de la educación adulta. Existe afortunadamente otra crisis: la que afecta a la concepción misma de qué sea o deba ser la educación de adultos. Y digo afortunadamente por dos razones: porque ya constituye un alivio abandonar (al menos aquí y ahora) el ámbito para casi todos deprimido y deprimente de las finanzas (como quien dice, escaparnos de los predios de la Secretaría de Programación y Presupuesto) y porque esta vez se trata de una crisis positiva y aun estimulante.

Lo malo es que en este punto habría demasiadas cosas que esclarecer y comentar. Nos topamos con una especie de nueva filosofía de la educación de adultos y ya se sabe lo que casi siempre ocurre con la “filosofía”: mucho discurrir especulativamente y poco saber de qué se trata en concreto; o en términos de Marx, mucha interpretación y poca o ninguna transformación del mundo. Pero intentaré ser al menos breve, y ojalá que también concreto y claro.

Solemos referirnos —por activa y pasiva— a la “educación” como si todos comulgáramos en nuestra manera de concebirla, cuando en realidad el tema se presta a las más diversas y aun divergentes interpretaciones. Aludamos tan sólo a dos ideaciones extremosas. En la Atenas de los siglos V y IV A.C. (o sea en la *paideia* de Sócrates, Platón y Aristóteles) la educación se entendía como un ideal cimero de perfeccionamiento humano o, más concisa y hermosamente, como “el cultivo del alma”. Por contra, no pocos teóricos y prácticos actuales de la educación la reducen a mero adiestramiento para que los ciudadanos de un país se conviertan en agentes cada vez más productivos dentro de una sociedad más o menos industrializada.

Pero procedamos más despacio y limitándonos al campo de la educación para adultos. Podemos simplificar el asunto distinguiendo y caracteri-

zando tan sólo dos conceptualizaciones básicas: una que llamaremos “funcionalista” y otra que, a falta de una designación menos equívoca o ambigua, denominaremos “estructuralista”. Ambas concepciones abarcan, a su vez, elementos pedagógicos y elementos sociológicos.

1. La *visión funcionalista* (bastante norteamericanizada) ha sido la dominante, si acaso no lo sigue siendo, en los escenarios educativos de América Latina.

En el aspecto pedagógico considera la educación de adultos como un medio de instrucción y capacitación. Su propósito es trasvasar la mayor información posible al educando-recipientes, conforme a los métodos de la “educación bancaria” denunciada por Paulo Freire hace ya varios decenios. Educarse es aprender, proveerse de conocimientos y desarrollar destrezas, doble propósito para el que no existe disposición mejor por parte del educando que mostrarse receptivo, listo a asumir las informaciones y ejercitaciones que le brinda, desde arriba y desde fuera, ese sabedor y enseñador profesional que es el maestro.

En el aspecto sociológico los funcionalistas se postulan “apolíticos” en cuanto tienden a desvincular, o a vincular mínimamente, la tarea educativa con la situación socioeconómica y hasta cultural de los educandos. Al menos no habría que correlacionar estratégicamente ambas realidades, lo cual equivale a decir que no se cuestiona de raíz el sistema social en que la acción educativa se encuentra inserta. Por el contrario, el funcionalismo se propone hacer de los procesos educativos una variable funcional del conjunto estructural existente —o sea el *status quo*—, que en México como en la mayoría de los países latinoamericanos se mantiene en su condición de capitalismo tardío, dependiente y periférico.

De ahí que se deposite la mayor confianza en la planificación y administración del aparato educativo, así como en la técnica de toma de decisiones verticales para optimizar y evaluar los recursos invertidos, con criterios iguales a cualquier otro rubro del sistema productivo. Así, el rol de los planificadores, administradores y agentes de la educación de adultos deben concentrarse en mejorar la eficiencia del sistema educacional, siempre desde la óptica de una elevación creciente de los niveles de instrucción para, a corto o mediano plazo, garantizar la disponibilidad de una fuerza laboral mejor entrenada.

Al ir más a fondo, tendríamos que la visión funcionalista se corresponde con el siguiente esquema ideológico: la causa del subdesarrollo es la falta de educación; por ende, hay que remover esta rémora de ignorancia e incultura como primer y decisivo paso con vistas a lograr el desarrollo,

entendido a su vez como el crecimiento del producto nacional *per cápita* (tomando siempre como modelos los países capitalistas avanzados de Occidente). Por eso hay que quemar etapas en los procesos de alfabetización y capacitación, como instrumentos al mismo tiempo mínimos e ineludibles para el progreso económico; progreso que luego se las arreglará, por su propia dinámica, para reducir desigualdades en el reparto de la riqueza nacional. El caso es que los adultos se dediquen a lo suyo: primero al aprendizaje de la lectoescritura y luego a la instrucción postalfabetizadora, sin distraer su atención con el análisis crítico de las condiciones sociales y económicas en que viven; situación que se reconoce insatisfactoria y tal vez hasta injusta, pero que de alguna manera corresponde “justamente” a su rezago educativo. Una vez que acumulen suficientes conocimientos y ejerzan bastantes destrezas podrán aspirar a un trabajo mejor remunerado y, en un plazo indefinible, gozarán los beneficios de una organización socioeconómica más equitativa.

En suma: la educación de adultos debería enfrentar y remediar el problema esencial, que es la ignorancia, supuesta raíz tanto del subdesarrollo económico como de las desigualdades sociales.

2. Una *visión estructuralista* está sometiendo a severa revisión todos esos planteamientos funcionalistas acabados de caracterizar, sumariamente, en sus implicaciones pedagógicas y socioideológicas. De ahí que la educación de adultos sufra ahora un saludable estado de crisis; saludable porque responde a una exigencia de crecimiento y maduración.

En el aspecto pedagógico se pretende que el adulto funja como agente y sujeto activo de su propia educación. Sin desdeñar las finalidades de instrucción y adiestramiento, se las subordina a un propósito más hondo y esencial: la formación del educando, entendida como un desarrollo integral de su personalidad. (En lenguaje algo aquejado de sutileza *cuasi* metafísica, se dice que el “conocer” debe subordinarse y orientarse hacia el “ser”, o bien que el “aprender” debe traducirse en auténtico “saber”, esto es, en conocimiento vital). Con respecto a la misión del educador, tanto o más que desempeñar labores de enseñanza en calidad de “maestro”, le corresponde prestar atención prioritaria a las necesidades, intereses y experiencias del adulto, ayudarle a desplegar sus capacidades desde dentro hacia fuera —por así expresarlo— y compartir, en suma, el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la formulación de objetivos hasta la evaluación de resultados, pasando por la adopción de estrategias metodológicas y la selección de contenidos. Se trata, pues, de una pedagogía horizontal, participativa y de autogestión.

En el aspecto sociológico se considera ahora que la acción educativa contribuye a reforzar el proceso enajenante si no se basa, por lo pronto, en un análisis reflexivo y crítico de la realidad socioeconómica y cultural que vive el educando, y si no procura —al menos germinalmente— elementos que orienten y conduzcan hacia una transformación efectiva de esa realidad (cuya condición marginal y precaria resulta innecesario subrayar cuando ya conocemos a qué tipo de población se dirige la educación de adultos en nuestros países).

Ahora bien, todo ello presupone una labor de concientización y, para no andarnos con eufemismos, la concientización implica a su vez una buena dosis de politización. La razón es sencilla: la nueva conceptualización de la educación de adultos parte de una convicción previa, a saber, la de que primaria y radicalmente se afronta no un problema de ignorancia e incultura sino de pobreza y desigualdad. Y entonces se invierte la correlación, si se quiere dialéctica, entre educación y desarrollo. Expresado en forma axiomática (inevitablemente simplificadora): más y aun antes de ser causa y culpable del subdesarrollo, analfabetismo y baja escolaridad son sus efectos y víctimas. En otros términos equivalentes, la marginación social más que consecuencia es raíz de la ineducación. Por eso calificamos de “estructuralista” esta visión de las cosas, porque considera que son las estructuras socialmente injustas las que propician y provocan la desigualdad educativa.

¿Cuál sería, paralelamente, la misión y tarea propia de los educadores de adultos? Constituirse y prepararse para ser a la par trabajadores de la cultura y gestores de cambio social.

Huelga señalar que estos planteamientos y postulados de la educación de adultos son profesados en muy diferentes grados de radicalidad por corrientes sociopedagógicas que reciben diversas designaciones: pedagogía del oprimido, educación permanente, promoción comunitaria, investigación participativa, educación popular... Hay, por ejemplo, quienes reducen la misión sociológica de la educación para adultos a una tarea sólo concientizadora, y quienes la propugnan como una labor de signo abiertamente revolucionario. Parejamente, hay quien descrea o minimiza las posibilidades transformadoras de la acción educativa y quien le otorga una potencialidad casi ilimitada. Pero todos los partidarios de esta visión estructuralista tienen al menos dos cosas en común: primera, que conciben la educación adulta no como un fin o meta terminal sino como un medio e instrumento de cambio social; y segunda, que desde la visión funcionalista son vistos y condenados como agentes, abiertos o solapados, de ilegítima politización.

En fin, va siendo hora de intentar una especie de síntesis; no de resumir lo ya dicho sino, más bien, de esbozar un panorama proyectivo fundado en las consideraciones anteriores.

Retomemos una presuposición básica. Hasta los funcionalistas reconocen lo inevitable de articular, de alguna manera, la educación adulta y el desarrollo social, cuando menos en cuanto que la educación es simiente de movilidad social. Por otra parte, y sin que sea preciso adscribirse a las corrientes más radicales de la visión estructuralista, parece innegable que la dimensión educativa atraviesa y permea toda la compleja realidad de la vida individual y colectiva.

Aceptando esos puntos de partida, ¿hacia dónde va o debiera encaminarse la teoría y la práctica de la educación de adultos? He aquí algunos lineamientos a la vez situacionales y criteriológicos:

— Asistimos a la gestación de movimientos socioculturales (rural, cívico-popular, indígena, etc.) que buscan instaurar o intensificar una participación creciente en la determinación de políticas y estrategias de desarrollo a nivel comunitario, regional y nacional. Esta emergencia de nuevos actores sociales exige cuestionar el papel de la educación en la formación y organización de tales sujetos colectivos que demandan la satisfacción de sus derechos y aspiraciones en el campo económico, social, cultural y educativo.

— Todas las instancias (políticas, antropológicas, pedagógicas, etc.) reconocen la urgencia de respetar y aun promover el sentido de diversidad etnocultural en el contexto de la búsqueda y consolidación de la identidad nacional. Ahora bien, ello implica revisar a fondo el significado y alcance de tantas propuestas educativas que hasta la fecha han tendido más bien a la homogenización etnocéntrica y a la imposición de patrones y modelos hegemónicos, a expensas de una auténtica democracia educativa y de un verdadero pluralismo cultural.

— Ante estos y otros signos promisorios de movilización sociocultural, es preciso afirmar el papel preponderante de los educadores y promotores de la educación de adultos. Necesitan y merecen una preparación profesional que los capacite para desempeñar un quehacer pluridimensional y sistemático, para vincular criterios teóricos y aplicaciones prácticas, para fungir —como dijimos— a la vez como trabajadores de la cultura y agentes de cambio social.

— En resumen, la educación de adultos debe contribuir a la instauración, consolidación y conformación de un nuevo sujeto histórico y social. Ello exige orientar las acciones educativas hacia el fomento de la pluralidad

cultural, hacia la capacidad crítica y valorativa, y hacia la creatividad democrática y solidaria. La gran meta consiste, entonces, en fermentar las condiciones para que la educación personal y colectiva de los adultos promueva una superación liberadora y estimulante.

Es así como cabe esbozar, con trazos forzosamente esquemáticos y deliberadamente genéricos, lo que puede y parece que debe ser una auténtica educación de adultos; lo que ya ha comenzado a ser, pues contamos con experiencias germinales en Latinoamérica y en México. Por eso creemos que se trata de un proyecto algo ideal pero no del todo utópico, algo populista pero no demagógico, bastante socializador pero no —¡Dios nos libre!— subversivo.

Cuando menos las metas son claras y los caminos están abiertos. En estas condiciones, ¿por qué no abrigar la esperanza —y no sólo el deseo— de que la estimulante crisis sociopedagógica equilibre las agudas limitaciones impuestas por la crisis económica? Retomando el lenguaje inicial de esta plática, ¿por qué no confiar en que el crucigrama, como quiera que se formule, tenga solución?