


No hay trabajo fijo.
trabajo
tra ba jo

ba bi bu be bo
Ba Bi Bu Be Bo

ba bi bu be bo



Jenny A.P.

CRITERIOS Y PROPOSITOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Humberto Barquera

Este artículo es uno de los capítulos de un libro del autor que será editado próximamente por el CRE-FAL.

I. 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. Nos hemos ocupado también 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, tratando de desglosar

y comentar cada aspecto, con el objeto de ofrecer una forma de acercarse a este tipo de procesos educativos, de captarlos en su integridad, y así de entenderlos, evaluarlos, o planearlos si es el caso.

Es hora, sin embargo, de retomar el enfoque amplio y de conjunto para tratar algunos asuntos que, o bien han sido insuficientemente comentados, o bien no han aparecido expresamente, pero que en cualquier caso tienen un valor especialmente fundamental. Por ejemplo, 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 las 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 (estructura interna, etcétera).

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 una 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 estudio tratando de asir un concepto que en los capítulos anteriores ha sido utilizado pródigamente, pero cuyo contenido ha sido dejado, en aspectos importantes, dentro de una cierta penumbra, apenas iluminada por la noción intuitiva que al parecer tenemos todos de dicho concepto. Hemos hablado de *educación* de adultos, o de *adultos que se educan*, etc., sin inquietarnos por esclarecer más precisamente qué queremos decir por *educación*, *educarse*, y sin aludir expresamente a las diferen-

tes versiones que de su significado ofrecen esquemas y prácticas concretas. Empecemos, pues, por este tema y dejemos que él nos vaya conduciendo a los puntos que pretendemos comentar.

II. EDUCACION

Sin duda, los conceptos de educación difieren y en estas diferencias existen 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 estos y otros elementos sueltos, que ya han aparecido, 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 trabajando dentro del estilo de apunte que hemos seguido hasta ahora, empezaremos desde 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: el sembrar, por ejemplo, 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 la asimilación y el adiestramiento. Pero puede ir más adelante y entender a través de la percepción de las relaciones entre las cosas y dándoles un sentido; razonar y explicar, mediante la elaboración de juicios e inferencias; evaluar situaciones y 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. Normalmente, sin embargo, 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, poniendo 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, atendiendo a lo que otro dice, y aceptándolo 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*, o de *hacerse sujeto*, como 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, tales formas permiten al educando adulto el ser sujeto; favorecen el que aprenda a ser sujeto y establecen las condiciones adecuadas para que aprenda como sujeto. Menos que esto no es ya "educación", sino otra cosa que debería tener un nombre distinto. La educación definitivamente es un proceso de aprendizaje; 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, por ejemplo, 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 esencialmen-

te 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, que poco difieren de *asimilar* (como una planta), o de *adiestrarse* (como un buen perro fiel). Para enrolar estas posibilidades en primer lugar llegar a manos de alguien que las ser humano, necesitan en primer lugar llegar a manos de alguien que las utilice como sujeto: necesitan permitirle ser sujeto, y necesitan propiciar que éste disponga de ellas como tal.

La educación como aprendizaje, entonces, se caracteriza en primer lugar por ser atributo de un sujeto y por tener como finalidad el apoyarlo como tal, y el estar 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 de la condición 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, toma de decisiones y establecimiento de 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, y siendo así, 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 en la actualidad 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 darse 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 (la capacidad crítica, por ejemplo), que se inventen 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 resuene en empeños de liberación y responda a ellos.

Viéndolo 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 sin embargo 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 aprende, negándoles por supuesto esa calidad, de tal modo 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 campo de la vida intelectual, el campo del comportamiento moral y el campo 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 a los

niveles de profundidad, es difícil determinarlos en forma sumaria; pero podría hacerse 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 operaciones simples mecánicamente, hasta el dominio de un arte o el desempeño del gran deportista.

Obviamente no se puede pedir a todos los momentos de un proceso educativo que se extiendan a todos los campos, o el que se adentren siempre a la máxima profundidad. Esto no sólo es imposible, sino que resultaría perjudicial y limitante para la misma educación. 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 ejemplo), abarca todos los campos e invita a todos los niveles de profundidad.

No se pudo hacer teatro popular, por ejemplo, sino formando comunicadores-productores, que no sólo tuvieran las habilidades físicas para presentar un buen espectáculo, sino la 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 otros muchos, cuyo mal radica no tanto en ser estrechos y demasiado específicos, como en un 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 tratan a un nivel exclusivamente intelectual, como instrucción y preceptos, o, peor aún, manipulándolos sin darles consistencia y sin pensar en una pedagogía específica para tales aspectos. Se trata de un problema general, pero 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 pro-

ceso 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 salga de ahí no tuviera por qué preocuparnos.

No es esto abogar por que todos los esquemas de educación se dispersen por la totalidad de 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 ejemplo), 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 asigna. Podemos estar seguros que los intereses de los adultos resultan ser en realidad muy amplios, y que si bien no se pueden atender todos al mismo tiempo y en todo momento, se puede introducir más amplitud en muchos programas, y se puede pensar en añadir nuevas oportunidades educativas en las que sean incitados y satisfechos 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 fin precisamente de que no se desgaste en operaciones triviales, o de que su mismo enriquecerse no sea demasiado lento. Evidentemente hay cosas que, por ejemplo, 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 tales elementos 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, que los convierten en 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. Lo que se pide, lo que distingue a los esquemas avanzados de otros esquemas pobres, no es su generalidad, sino el hecho de saber imbuir el tema, los propósitos específicos y la forma operativa que utiliza, cualesquiera que ellos sean, de los caracteres que hemos enumerado como atributos de una educación que sea verdaderamente tal. 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.

De ahí que llegar a una educación que cumpla con los requisitos que le hacen ser tal, sea 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 y a partir de él hacia horizontes amplios; 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, por ejemplo, incluso 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 será siempre clave. Al reafirmarlo, también lo matizamos: la iniciativa y firmeza de los grupos de adultos han 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, pueden dar lugar a una nueva posibilidad afortunada aun en esquemas mal orientados, y en prácticas que han sido *diseñadas* negando lo que una verdadera educación exige, aquellos dos factores han conseguido armar procesos altamente educativos, y 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 depende finalmente en gran manera de la forma como organizan y manejan su proceso educativo *los que en él participan*, y no necesariamente de la intención de quienes establecen las ca-

racterísticas del proceso. Esto puede ser malo o puede ser bueno: puede dar al traste con excelentes diseños, o puede potenciar diseños equivocados o pobres. Sin embargo, a pesar de estas posibilidades, que en la práctica siempre resultan bastante imprescindibles, son las buenas orientaciones y los buenos diseños los que llevan la ventaja, al proveer de herramientas adecuadas a los participantes, sin obligarles a batallar 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 quedó insinuado sin mayores comentarios. En principio, y atendiendo simplemente a los conceptos, podría argüirse que una educación en el sentido anteriormente delineado es 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.

Eso sucede en efecto, por lo menos en relación a los aspectos más exigentes: formación de un sujeto por un sujeto y profundidad parece que no pueden darse sino desde una perspectiva que expresamente intente validar a ese sujeto, permitiéndole descifrar un acierto lo más profundo de la realidad de la que forma parte, y dando 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, la situación ya en los concretos 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 y canaliza de este modo inclusive el ejercicio de la calidad de sujeto en direcciones diferentes, lo que da 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 dan en blanco y negro, sino que, fuera de pocos casos extremos, son capaces de adoptar en diferentes grados los 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 un proceso muy educativo pero mal orientado no merece.

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 el 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 si es válido el argumento, también lo es, creo yo, el 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 práctica educativa de otros grupos.

Sin embargo, hecha esta aclaración, la primacía de los marcos de referencia, tanto en sus aspectos filosóficos y sociales (que orientan los pro-

cesos) como en sus aportaciones de diagnóstico (que permiten construir estrategias, y así pedagogías), debe 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 recalcarlo, 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, pues éstos distan mucho de ser indiferentes.

Otros elementos de la estructura interna y externa —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 determinan 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; qué propósitos van a cumplirse al emprenderlo. Igualmente determinan, 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; qué beneficio va a significar y a cambio de qué.

Un breve recorrido histórico mostraría cómo en nuestro medio existen claramente definidas en el momento actual, dos corrientes fundamentales, aunque ellas a su vez se expresen en una gran variedad de formas y no siempre coherentes en su totalidad. La primera de las dos 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, y 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 a la necesidad inapelable de las situaciones. *Desarrollo y democracia* son preocupaciones en ambas, y sería ilegítimo atribuirles de manera exclusiva a una u otra, pero los parámetros para determinar ambos conceptos son diferentes y, quizá, opuestos.

No entraremos en una discusión detallada de ninguna de ellas, pues sobre ambas existe amplia literatura. Lo ya dicho 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, y obviamente hay barreras para imaginar y crear ulteriormente: 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.

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 tentación ordinaria en la educación funcional es la de disfrazarse de educación popular, mientras que la 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 (mucho audiovisual, trabajadores de la educación con muchos títulos, etc.) la falta de sustancia en orientaciones y propósitos.

Pero establecido, a través de 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 méto-

dos 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 pedagógica 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.

Lo anterior nos permite aprender aun de tendencias que en principio consideramos 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. Esto es un error, a mi manera de ver. Aun suponiendo efectivamente que su orientación sea totalmente equivocada, y que no estemos ante un caso intermedio que ofrezca espacio para avanzar hacia lo mejor, es probable que en algunos aspectos prácticos o de detalle tal o cual caso nos permita aprender y mejorar nuestros supuestamente bien orientados sistemas.

Finalmente, atendamos a un asunto meramente práctico, 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 a 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 qué marco de referencia y metodología fundamental subyacen bajo el discurso o las ideas de quienes influyen en el manejo del proceso, empezando por los actores. 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 es fácil. 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 limitarse definitivamente 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 incide 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 tomado en cuenta anteriormente en diversos sitios. 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, está presente 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; provienen también, como sabemos, de estos 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, y quizá 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 descansan mucho en este tipo de factores: entusiasmo, perseverancia, iniciativa, etc., y dependen de ellos.

Lo importante, pues, a este respecto 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. Cierta clase y medida de ellos son indispensables y benéficas, y otra clase o medida perjudican, definitivamente arruinan, determinada práctica. El caso de la educación es especialmente crítico por la naturaleza misma 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.

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 el sitio desde el que operan dentro de los diversos actores, estructuras y situaciones que sustentan la acción educativa. Esto puede ser decisivo. No siempre tienen la misma gravedad e incidencia 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, a 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 problemas o características personales, 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 explicitado: 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, es la creciente "formalización", vía institucional, de la educación no formal. A pesar de los tropiezos y desconfianzas con que ha tropezado el concepto de esta modalidad educativa, se trata de una idea 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-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 es impropio ceñirlo a las normas y caprichos, a la ambición de control y domesticación, del sistema escolar dominante.

Pero no sólo así, en negativo, se definió la educación no formal. También fue un llamado a la innovación, la experimentación y la diversificación, que los sistemas rígidos poco han podido aportar. Algunos pensaron que la única batalla que valía la pena dar era la de sustituir los sistemas vigentes por las nuevas ideas (las de 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.

Aceptando, pues, que son necesarias las maneras no formales de educación y con la carnada de darles reconocimiento y vigencia social, se buscó el control de esas formas, y finalmente no sólo el control 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, indispensable todo para el orden vigente, necesitaba ser restablecido y reafirmado. Los procesos de educación no formal, en consecuencia, empiezan a ser formalizados, 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 con intensidad creciente 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 su simple carácter instrumental y no ideológico. Pero persiste la tendencia a la rigidez y el control.

Toda esta gama de intereses, convicciones y propósitos particulares se manifiesta, pues, de diversas maneras, reforzando o tergiversando el carácter de esquemas y procesos, y constituye un condicionante de tipo general, que desde luego es necesario manejar y atender. Cabe hacer 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 hay mucho trabajo realizado ya 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; o sea, 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 nor-este 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 en ellos.

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, acep-

tación inteligente, ajustes a través del tiempo, etc.: todo lo que es materia de una educación. 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 a la instrucción doctrinaria. Pero educación y procesos sociales interactúan dialécticamente, de tal manera que no sólo ellos son oportunidades de educarse efectivamente, sino que despiertan inquietudes e interés en campos aún no transitados, los 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, yo sostendría que el educarse tiene aún 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 la 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". Ni los principios y los métodos son sencillos ni mucho menos 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 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, para cuya realización general hay que esperar y luchar, aunque una manera de luchar reside en la misma práctica de esa educación diferente. Por esta razón, en primer término y aun sin considerar la naturaleza de los logros a los que está dirigida, el educarse en los términos que nuevos 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 al menos 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 muy habitualmente el término formación (*bildung*) para referirse a los procesos de educación de adultos (*erwaschsenenbildung*).

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 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 el enfoque del movimiento brasileño de educación de base, y dentro de una perspectiva cristiana ligada a la teología de la liberación. Tiene además una extensa bibliografía, especialmente en español y portugués.

- 2) La Sra. Sara 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 e 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 psicológi-

cos 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 María del Carmen Feijoó (con quien colaboró en Argentina), se llama *Gente y cuentos*, nombre también del programa; lo publicó CEDES en Buenos Aires, en 1984.

- 3) En la evaluación de una experiencia educativa 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) Agrupo bajo el término *funcional* todas las corrientes que finalmente tienen un marco funcionalista, aunque reciban otros nombres, y las prácticas que aun con nombres "populares", como por ejemplo "método psicossocial", realmente no resuenan con las preocupaciones de la educación popular. En lo referente a educación popular, ver 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 resonancias 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, y a temas de discusión como "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 ha 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.