

RETOS Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS



Marco Raúl Mejía

CINEP

Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano, propone que las condiciones de escolaridad de América Latina exigen pensar la educación en función de un sistema de educación permanente en el que los procesos sociales sean integrados. Reflexiona sobre la importancia de generar mecanismos de coordinación y comunicación entre las instituciones con responsabilidad educativa, sustentados en procesos de sistematización que permitan generar conocimiento a partir de sus prácticas. Complementa su reflexión anotando las relaciones y aportes de la educación popular a la educación de adultos. Estos temas son tratados por el autor, más ampliamente, en su libro «Educación y escuela en el fin del siglo» publicado por TAREA.



Construir una concepción de educación de adultos no limitada por la edad sino por la actividad educativa y las condiciones socioculturales

En un continente donde el nivel de escolaridad es de 6,8 años, es un absurdo seguir pensando la continuidad de la educación referida a la edad adulta. Ésta debe pensarse más en función de un sistema de educación permanente en el cual los procesos sociales sean integrados. ¿Cómo olvidar procesos como la violencia juvenil? (parte de ella generada en la deserción escolar). ¿Acaso tendremos que esperar el ciclo escuela-delincuencia-mundo adulto, para actuar en un largo plazo, en el cual la mayoría va a estar muerto?

La vinculación cada vez mayor del trabajo femenino al salario familiar nos muestra que el proceso laboral es mucho más complejo que una simple vinculación de fuerza de trabajo, y que trae profundas implicaciones culturales y sociales.

De la misma manera, las investigaciones sobre unidades escolares de sectores populares nos muestran con claridad que es imposible la resocialización y la reestructuración cultural sin un profundo trabajo de escuela de padres, que entienda a la escuela como un proyecto cultural.

Es decir, la nueva época nos deja el sabor de que la ubicación señalada en el sistema educativo a la educación de adultos es falsa y ha llevado a su marginación. Releída en el sentido de los ejemplos anteriores, vemos que en realidad atraviesa todo el sistema educativo construyendo la co-responsabilidad de una nueva socialización que apenas empezamos a vislumbrar.

Construir una práctica educativa coherente con el mejoramiento de la calidad de vida

En los ministerios de educación de algunos países se presiona para que la educación de adultos asuma la formación de personas en función de puestos de trabajo. Esto se deriva del desmontaje de los servicios de capacitación del Estado, que se viene dando en el marco de la propuesta neoliberal. Instituciones estatales encargadas de la capacitación de trabajadores a nivel de técnica media (SENA, SENAI,

SENATI, etc.) han iniciado, en esta dinámica, procesos de privatización que dejan en el aire esta responsabilidad.

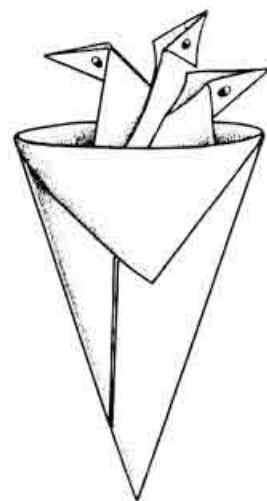
La situación descrita se convierte en un reto. En el continente, la ola de profesionales desempleados muestra que el problema de la educación de adultos no es de simple capacitación. Se plantea la tarea de ligar su práctica a la atención de necesidades esenciales y básicas de las personas y grupos que atiende, buscando un desarrollo de potencialidades personales y colectivas.

Otra tarea de la educación de adultos es impulsar procesos formativos que, a la vez que buscan satisfacer necesidades básicas, construyan una idea de educación integral en la cual no se termine en una simple instrumentalización del conocimiento, sino que se avance en la configuración de una idea de educación comprometida con el conocimiento, la información, la investigación, las habilidades, los valores y las actitudes ante la colectividad. Sin duda, este proceso ha de garantizar una mejor calidad de vida socialmente productiva.

Hacia una práctica de calidad que exija a la educación de adultos rigurosidad y capacidad de investigación

Están lejanos los tiempos de las primeras conferencias de educación de adultos de Dinamarca (1949) y Tokio (1960). Sin embargo hoy, en cada seminario, seguimos repitiendo los problemas de aquella época como si anunciáramos los exorcizáramos: «los adultos conocen diferente que los niños»; «el adulto aprende para actuar»; «el aprendizaje es la clave de la educación de adultos»; «la pedagogía adulta es diferente a la infantil» y tantas otras frases que de tanto repetirlas se han incorporado al mundo del sentido común, verdades de perogrullo sin consistencia ni solidez.

Es urgente investigar estos aspectos en coherencia con los nuevos tiempos. Darles la característica de saber experimental que nos permita no sólo elaborar conceptos sino también instrumentos precisos para la acción, una acción que –convertida cada vez más en proceso de reflexión-sistematización– nos vaya dotando de un acumulado desde el cual sea posible discutir y avanzar.



Construir comunidad actuante y pensante

El problema no es sólo la vejez de preguntas y respuestas tejidas en los países, las ONG y los individuos, sino la incapacidad para unirlos en la búsqueda de salidas. A pesar de las urgencias, cada intervención se quedó en los interlocutores locales o en los círculos de amigos, sin desbordar las fronteras de nuestras propias coordinaciones, cuando no de los conflictos personales. Todo esto impidió que problemas sentidos se pudieran explicitar con una mayor cobertura.

Un cierto empirismo también ha aprisionado nuestras prácticas, evitando que discutamos más globalmente y en forma acumulativa. Cada quien ha estado sumergido en su innovación, sin beber de otras, porque siempre se cree que cada uno inventará de nuevo el mundo.

En esto también tienen responsabilidad las coordinaciones de organismos internacionales. Con su control burocrático regional o de países, perdieron la visión de la problemática y sus entendimientos continentales, privilegiando miradas afines a sus regiones y excluyendo algunas que hubiesen podido ser útiles para esclarecer las confusiones. Sus cuadrillas (en el sentido toreril) son igualmente de problemáticas afines, lo que ha evitado que emerjan otras que no son de la sensibilidad de quienes dirigen.

Una tarea del futuro es, entonces, construir mecanismos de coordinación y comunicación entre nosotros, que nos permitan una discusión y una diferenciación en la que también cuenten los otros que trabajan en estos asuntos. De esta manera será posible levantar una comunidad de pensamiento que, con pluralidad, polarice y obligue a construir fundamentos y prácticas rigurosas más allá del control de los aparatos.

Hacia una comunicación, producción y sistematización eficaces para la nueva época

Pero no basta con un intercambio entre quienes actúan; es necesario pensar el sentido de la nueva comunicación de la época, dejando atrás el puro uso técnico o instrumental que le dimos a los medios y a los recursos técnicos en la década pasada. Debemos pensar ahora

en una acción comunicativa que plantee claramente el problema de la nueva interacción en la recepción y que –trabajada desde los lenguajes– nos dé la posibilidad de hacer más activos los procesos de recepción.

Igualmente, nos debemos proponer la posibilidad de incidir en la producción y en la generación de mecanismos de participación en los procesos de la comunicación, aun de satélite, ya que no sólo se requerirá un trabajo más global sino además el diseño de metodologías que rescaten la acción comunitaria como proceso y no únicamente como técnica.

Esto significa también generar un proceso que, al centralizar la discusión y los materiales, nos permita replicar las experiencias. Lo que será posible sólo si iniciamos y garantizamos una sistematización de experiencias como producción de conocimientos acerca de las prácticas. Así avanzaremos en el manejo y la replicabilidad de los procesos, para que en el futuro se puedan controlar de manera experimental algunos elementos de las prácticas, buscando mejorar los materiales, las teorías y las propias prácticas.

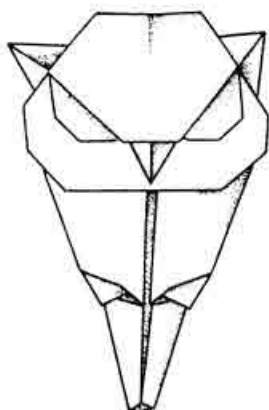
Unas palabras sobre las relaciones entre educación popular y educación de adultos

Tesis para educadores de adultos desde la educación popular

Se puede ser educador de adultos y buscar realizar un trabajo lo más eficiente posible; sin embargo, no por ello se es educador popular. A continuación, esbozo cinco tesis que significan los retos para quienes nos hemos planteado la educación de adultos y comunitaria desde una perspectiva de educación popular.

1. *La educación popular es más amplia y global que la educación de adultos*

Si bien en las décadas del cincuenta y del sesenta muchos actores de la educación de adultos se plantearon trabajar una educación popular desde otras perspectivas (por ejemplo: la izquierda no ortodoxa, los grupos comunitarios cristianos, la capacitación técnica a campesinos,



nos, las escuelas bilingües en grupos étnicos, los maestros de escuela formal, los grupos de desarrollo local, los grupos de género, algunos grupos de trabajo juvenil y otra serie de colectividades), esta heterogeneidad llevó a que el legado con el cual se construyó la educación popular en el continente fuese muy vasto, y hoy todavía no lo suficientemente reflexionado como para decantar los diferentes aspectos presentes en su construcción.

Esta variedad en el tronco constitutivo llevó a una confusión generalizada que hizo que cada grupo confundiera su legado con la educación popular. Fue así como la herencia de quienes venían de la educación de adultos hizo ver a la educación popular como si fuese una educación definida por el sujeto destinatario (adulto) y operando en procesos específicamente no formales. Además de que su definición se daba por la intencionalidad de transformación social de la sociedad global.

La incursión de maestros, jóvenes y niños, hizo ver a la educación popular que su ámbito era mayor. Allí encontró que su quehacer era gestado en ámbitos más amplios que lo adulto y lo no formal, lo que trajo consigo no sólo una reconceptualización al interior de sus planteamientos sino, además, la constatación de que existían prácticas de educación de adultos que no eran de educación popular.

2. La educación opera sobre los procesos de socialización

Es claro que se ha ido ampliando el ámbito del quehacer de la educación popular: ella opera en todos los procesos educativos, superando la dicotomía entre lo formal y lo no formal. Pero además de esto se han ido diseñando instrumentos precisos para lograr una intervención intencionada no institucional, desde lugares sociales concretos, sobre muchos de los procesos informales. Ejemplo de ello es cómo la educación popular ha ido ocupando espacios de socialización primaria con las madres comunitarias, organizando su intervención en la socialización de sus hijos e institucionalizándola.

Vemos cómo se logra una intervención planificada sobre algunos escenarios públicos produciendo una especie de pedagogización de

la vida cotidiana, en cuanto se diseñan los dispositivos que garantizan esa intervención sobre la socialización global a nivel de procesos y hábitos.

Así como los medios logran un efecto de reestructuración cultural y producen la ampliación del concepto de educación, también los educadores populares han ido diseñando metodologías que recuperan la vida cotidiana y la convierten en procesos de intervención intencionada a la cual concurren relaciones sociales de aprendizaje. Lo que se busca es transformar las prácticas de socialización en prácticas pensadas y reflexionadas con claro sentido social de interés colectivo.

Esto produce una reestructuración en la intervención, ya que su quehacer afecta procesos de socialización mucho más amplios que los intervenidos por la denominada educación tradicional. Al mismo tiempo, se logra un proceso de afectación educativa de los procesos hasta hoy denominados bajo la tipología formal-no formal-informal. Todo esto ha llevado tanto a replantear la concepción educativa como a diseñar instrumentos y dispositivos específicos que garanticen la realización del quehacer pedagógico.

3. La educación popular nos devuelve a la esfera en la cual la educación reorganiza y redistribuye el poder social existente

La educación popular sigue lanzando la voz de alerta, recordándonos que no existe acción educativa en la que no esté implícita una epistemología en la cual el saber opera como poder, y que en ese sentido las relaciones educativas y pedagógicas son relaciones sociales que entrañan el poder operado a través de mediaciones como la afectividad, el trabajo, los valores y la misma acción sobre el entorno.

La educación popular recuerda que ese poder funciona a través de políticas globales o segmentadas y que se va irrigando en prácticas regionales, territoriales y espaciales inmediatas y cotidianas, lugares a los cuales debe ir la representación de los diferentes intereses para que la democracia no sea excluyente. Por ello, los educadores populares entendemos claramente por qué una formación para el trabajo debe



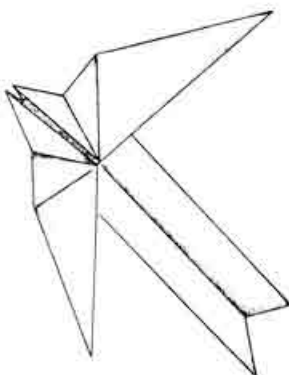
estar profundamente ligada a una idea de construcción de sociedad civil y democracia radical.

Lo anterior quiere decir que la educación popular recupera la identidad de la participación más allá de la participación cognitiva o metodológica –sin negarlas–, pero siempre en un ejercicio de la **representación** para garantizar que la sociedad civil se construye en esa **diferencia de intereses**, en donde la concertación es posible porque no existen poderes excluidos. Allí cobra sentido una ética social en la cual la responsabilidad básica es con la vida humana y la solidaridad con todo el género humano, pero especialmente con los que más sufren. Y entonces nos recuerda que los intereses sociales están ahí vivos para ser representados en el nuevo escenario de lo público y que la educación tiene su implicación en esta nueva construcción.

4. *La educación popular recupera el aprendizaje como aspecto pedagógico central de su quehacer*

Más allá de las técnicas y las dinámicas confundidas en la década anterior con la metodología de la educación popular, la educación popular inicia una reflexión pedagógica cuyo eje central es cómo recupera el aprendizaje para sus prácticas educativas. Este «aprendizaje» se refiere a esa actividad aprehendiente, que se da más allá de la relación maestro-alumno (enseñanza) y se ubica en la vía de la relación con el entorno social donde operan saberes articulados con prácticas, con saberes no formales y con saberes disciplinarios, que hacen que las relaciones pedagógicas desborden las mediaciones y relaciones del lenguaje instruccional.

Es así como desde la educación popular se ha abordado el entendimiento y la práctica de una pedagogía más cercana a los procesos de aprendizaje –sin negar sus aspectos enseñantes–, una pedagogía que responda a desarrollos que tienen sentido en la búsqueda de la transformación (producción de hechos nuevos) de los entornos inmediatos y remotos, aportando a la construcción global de los sectores sociales. Todo lo anterior, reconociendo que los procesos de enseñanza que tienen lugar en la educación de adultos son asumidos desde una lógica de aprendizaje como un campo más afín al quehacer de la educación popular.



En ese sentido, nos recupera la pedagogía como práctica y como saber. Como práctica nos recupera las intervenciones intencionadas en los saberes y el conocimiento con finalidades de aprendizajes y enseñanzas. Y como teoría, nos devela las relaciones sociales de saber y conocimiento en los aprendizajes y las enseñanzas.

5. *El sur está en el norte*

Permítanme decirles que en los doce años de Reagan-Bush en Norteamérica, los pobres norteamericanos pasaron de ser 12 a 28 millones. Que en el derrumbe del socialismo real asistimos a la pauperización de la ex segunda nación más poderosa de la tierra: la ex Unión Soviética hoy vive las condiciones económicas de muchos países del sur. En los Estados Unidos, en 1959 el 4 por ciento más rico de la población ganaba tanto como el 35 por ciento más pobre. En 1989 el mismo 4 por ciento ganaba tanto como el 51 por ciento más pobre.

Como bien lo dice Fernando Cardenal, «los grandes problemas de los EE.UU. están dentro de los EE.UU., la asonada de Los Ángeles del año pasado probó que EE.UU. tienen el Tercer Mundo dentro de sí». Y con Nietzsche nos agrega: «sólo podrán dormir tranquilos los poderosos, cuando el pueblo ya no espere nada, cuando esté sin esperanzas.»¹

En ese sentido, uno de los papeles de la educación popular en este cruce de caminos histórico es plantear las nuevas preguntas que entregan esperanza, que hacen vigentes las nuevas utopías, leídas en claves de estos cambiantes tiempos, sí, pero esperanza al fin y al cabo.

Nota

¹ Fernando Cardenal: *La vigencia de las utopías*. Ponencia en la Feria del Libro de Guadalajara, México, diciembre 1992. Colección Conferencias INIEP, Managua, Nicaragua, 1993.