

EDITORIAL

Algunas reflexiones sobre la dimensión social de la educación de adultos

Durante las últimas dos décadas hemos avanzado notablemente en la definición teórica de las relaciones entre sociedad, contexto social y educación de adultos. Sabemos que realizar programas educativos con adultos sin conocer el contexto en el que estos adultos se encuentran insertos, resulta inútil.

Este reconocimiento de la importancia de la dimensión social en los programas de educación de adultos ha tenido, sin duda, consecuencias prácticas. Los contenidos se han diversificado, las evaluaciones incluyen ya indicadores de eficacia e impacto, los objetivos están en relación más directa con el medio.

Sin embargo, creemos que pueden distinguirse niveles en la profundidad y alcance de la importancia que se le da a la dimensión social en los diversos tipos de programas de educación de adultos.

Ubicáramos en un primer nivel, de menor profundidad, aquellos esfuerzos de educación de adultos que toman la dimensión social como un *dato*, comparable en su importancia al de la voluntad política, al de los recursos disponibles, al de los contenidos curriculares. Es un dato que, considerado como componente de la planeación y evaluación, permite, en el caso de la planeación, *adecuar* los programas a las características de los beneficiarios y de su entorno, y en el de la evaluación, permite *explicar sus* resultados.

Aún hay en nuestros países programas de educación de adultos en los que ni siquiera este nivel de la dimensión social está tan presente como sería deseable. Es el caso, por ejemplo, de programas de educación de adultos de características masivas y uniformes.

En un segundo nivel de profundidad ubicamos los esfuerzos de educación de adultos donde la dimensión social aparece como *problema*, y no como un simple dato. Esto cobra relevancia en el caso de la mayoría de nuestras sociedades latinoamericanas, donde los principales destinatarios de los esfuerzos de alfabetización y de educación de adultos son justamente

los sectores marginalizados. La marginación, en toda su complejidad, es concebida como un problema, y la educación de adultos, en consecuencia, como componente de un proceso más global que intenta la *incorporación* de los marginados a las sociedades nacionales.

Es necesario señalar, sin embargo, que esto último en ocasiones encubre claras instrumentaciones de carácter político y económico. Político cuando la distribución de oportunidades de educación de adultos resulta esencial como instrumento de legitimación de regímenes políticos que requieren derivar crecientes apoyos por parte de los sectores mayoritarios; económico cuando la capacitación y la alfabetización de la fuerza de trabajo —e inclusive del ejército de reserva de mano de obra— resulta importante para la mejor reproducción de las relaciones de producción. En otras ocasiones, la incorporación como tal se convierte en un objetivo importante. En las sociedades multiétnicas o biculturales, por ejemplo, suele entenderse el concepto de nación y el fortalecimiento de la identidad nacional como algo que sólo puede lograrse mediante la incorporación de los grupos mal llamados minoritarios a la cultura nacional dominante.

Existe, sin embargo, un punto claro de ruptura entre los dos niveles anteriores y el que en seguida planteamos. Así, parecería que el tercer nivel de profundidad es el que verdaderamente asume la dimensión social: no como dato, tampoco como problema, o no sólo como estas dos cosas, sino fundamentalmente como *objetivo* o, si se quiere, como *utopía creadora*, entendiendo ésta como aquella visión de la sociedad deseada que es capaz de generar movilización social hacia una meta común.

Desde esta concepción, la educación de adultos viene a ser un componente que fortalece y potencia el proceso de *creación de sociedad*:

1. Crear sociedad implica integrar a partir de una pluralidad.
2. Una verdadera pluralidad supone el crecimiento autónomo y autosostenido de las expresiones orgánicas de los diversos sectores que integran una sociedad.
3. Una sociedad integrada orgánicamente siendo pluralidad sólo puede ser tal en la medida en que la expresión social de la voz de cada grupo o sector diferenciado (económica, cultural, étnicamente) corresponda en su fuerza a sus dimensiones; en otras palabras, cuando se camina en un proceso en el que la distribución del poder (económico, político, cultural) entre los grupos orgánicos corresponda al número de personas que integran dichos grupos.

Desde esta perspectiva se comprende mejor por qué la educación de adultos no puede concebirse sino vinculada a procesos organizativos. Aquí

es donde cobran sentido los esfuerzos de recuperación y revaloración cultural. Así es como la educación de adultos tiene que trascender los límites de la alfabetización y de la postalfabetización para plantearse como objetivo la lectura del mundo y la capacidad para transformarlo.

Nos parece que esta concepción impone fuertes exigencias tanto a la práctica como a la teoría de la educación de adultos. Algunas de las que aparecen como más claras son las siguientes:

A la práctica

- La educación de adultos debe ir encontrando respuesta al problema de cómo promover o impulsar procesos orgánicos sin dominarlos, de cómo apoyarlos sin cooptarlos.
- La educación de adultos debe ir formulando criterios que le permitan manejar la vertiente del conocimiento universal en un verdadero interflujo dialéctico con las culturas locales.
- La educación de adultos debe enfrentar entre sus principales retos el de adquirir la agilidad y la flexibilidad necesarias para ir dando respuesta oportuna y eficaz a las demandas educativas que van surgiendo en el caminar de los procesos organizativos.
- La educación de adultos tiene que aprender a potenciar el valor educativo de los procesos de transformación: debe poder convertir el quehacer histórico de los grupos en hechos educativos que son en sí mismos objeto de crítica y aprendizaje.
- La educación de adultos tiene que descubrir el significado de la calidad educativa desde esta perspectiva y hacerla operativa.

A la teoría

- La educación de adultos tiene que enfrentar el problema teórico del aprendizaje social. Cuando la dimensión social se convierte en objetivo de la educación de adultos, el aprendizaje individual sólo cobra sentido como consecuencia de un aprendizaje social. Pero hasta ahora no contamos con elementos para planear y evaluar usando esta categoría.
- La educación de adultos, al insertarse y apoyar procesos de transformación social, tiene que aprender a leer un fenómeno social en movimiento. El contexto de referencia deja de ser estático para convertirse en un contexto en proceso de transformación. Las ciencias sociales empiezan apenas a plantearse el movimiento social como objeto y fuente de conocimiento dentro del movimiento mismo. Hay aún mucho camino por recorrer en este sentido.

