

# ROL DE LA EDA EN LA ESTRATEGIA EDUCATIVA PERMANENTE EN SOCIEDADES DEPENDIENTES Y EN PROCESO DE CAMBIO

*GERARDO CORDERO CORDERO*

## INTRODUCCION

**L**a educación permanente ha cobrado una significativa importancia desde que adquirió estatuto oficial gracias al apoyo irrestricto de la UNESCO. Hoy no extraña que los distintos entes nacionales encargados de la educación hayan creado una instancia, en sus respectivos organigramas, llamada oficina, departamento, dirección (para el caso es lo mismo) de educación permanente, ni que, en los textos o documentos de políticas educativas más recientes, esta concepción sirva de fundamento orientador. El sesgo de gran solución, de teoría educativa remedial definitiva, ha abierto esperanzas que es necesario precisar e historiar. En parte nuestro

objetivo, por lo menos intencional, estará dirigido a procurar lo antedicho. Analizaremos, en consecuencia, en una primera etapa, la idea de educación permanente: ¿Cómo se originó? ¿Qué es? ¿Cuáles son sus propósitos? ¿En qué radica su "éxito"?, para en un segundo momento visualizar cuáles serían sus condiciones de posibilidad en sociedades específicamente determinadas, como las dependientes y subdesarrolladas de Latinoamérica.

Hemos decidido tomar como punto central de referencia, para hacer las distinciones correspondientes, el término *oficial*. Oficiales son aquellas actividades de tinte educativo que reciben apoyo, en plenitud, de los aparatos estatales respectivos. Así, el sistema escolar tradicional (escuela

**primaria**, escuela secundaria y escuela universitaria) y la educación de adultos (todas las actividades educativas, de diversa índole, dirigidas a personas adultas que, por diferentes razones, especialmente económicas, no han podido continuar el sistema escolar tradicional) son oficiales en la medida que las autoridades correspondientes las estimulen, las acuerpen y las permitan. Cualquier otra modalidad, sobre todo con población adulta, que por sus características específicas, implique una posición abiertamente contra el sistema vigente, es no-oficial, pues su existencia, si bien se alimenta y fortalece de las condiciones históricas prevalecientes, es, en algunos casos, permitida hasta ciertas etapas y en otros, totalmente proscrita. Se mueve en un clima de no-oficialidad.

Nuestras hipótesis de trabajo posteriores pretenderán dirigirse al cambio social, como meta final, pero sin apartarse totalmente del clima oficial. Creemos que una posición contraoficial abierta podría, en ciertas circunstancias, devenir peligrosa e incorrecta. De todos modos el trabajo no pretende otra cosa que suscitar discusión para incorporarle luego las correcciones, ampliaciones y enfoques que se juzguen necesarios.

## LA EDUCACION PERMANENTE

### Contexto histórico en que se nace

La idea de la educación permanente no es nueva, Hesíodo, hace dos mil quinientos años afirmaba: *“la educación ayuda al hombre a ser lo que es capaz de ser”*<sup>1</sup>. De una manera velada los hombres de todas las épocas han comprendido que el hombre y la mujer aprenden a lo largo y ancho de sus vidas. Las comunidades primitivas, por ejemplo, en su práctica cotidiana vivían en un proceso educativo permanente. Existir era formarse, era aprender.

La historia de la humanidad, por otra parte, pone en evidencia que con el correr de los siglos, la espontaneidad del acto educativo fue adquiriendo carácter oficial, con lo cual perdió la práctica permanente. El ciudadano griego era impelido, moral y políticamente, a forjar en sí la excelencia —Areté— como condición para contribuir al desarrollo del Estado. El ciudadano romano, sin grandes preocupaciones teóricas, aprendía el arte de la ley (el derecho) y del combate para poder extender y defender el imperio. El cristiano, por su parte, aprendía a orientar su vida en función de valores espirituales trascendentes y, el hombre y la mujer de la primera industria, estaban condicionados a aprender justo lo necesario para que la máquina no se detuviera. La Academia platónica, el Liceo aristotélico, la Escuela de Gramática y Retórica Romana, las escuelas catedralicias, las universidades medievales y la paulatina conformación de un sistema educativo que cubre las etapas primera (infancia) y segunda

(adolescencia) hasta los intentos por llegar a la población marginada (los adultos), surgen como instituciones que responden a determinadas características histórico-sociales. Cada sociedad, de acuerdo al nivel de desarrollo económico y al nivel de forjación de la conciencia social, favorece la instauración de entes educativos cuyo objetivo primordial es reproducir ese mismo sistema social. Por eso, la educación oficial tiene como misión estar al servicio de la sociedad. Las escuelas cristianas de la alta y baja Edad Media, formaban a sus discípulos en los intereses de la cristiandad: trabajo y oración. Estos fines fortalecen, como es obvio inferirlo, el sostenimiento de la estructura económica feudal, asimismo que la estructura religiosa oficial. La segunda legitima a la primera. Al interior del régimen capitalista, la educación oficial, también cumple esa función social: reproducir el sistema y legitimarlo. Claro que esa adecuación —intereses sociales primordiales y su fiel aplicación— no siempre se cumple a cabalidad, pues, ¿quién puede predecir el alcance de desarrollo que la conciencia pueda tener, aun cuando, premeditadamente, se pretenda limitarla hasta ciertos niveles? Este es el riesgo que corre toda educación oficial y la sociedad que la alimenta. No por nada se han dado las transformaciones sociales significativas a pesar de los sistemas de control y socialización. La educación oficial, cualquiera que sea su matiz, tiene por objeto perpetuar el sistema social que le da sustento. Ahora bien, en sociedades clasistas existen contradicciones de orden económico, político y social, que se manifiestan, sobre todo, entre lo que se promulga (enunciados de principios) y lo que, en la práctica social cotidiana, ocurre. Entre las esperanzas que se depositan, en abstracto, para todos los miembros de una determinada sociedad; y la frustración creciente de los que, por diversas razones, especialmente falta de medios económicos, ingresan al grupo de los marginados. La contradicción no se percibe de inmediato, está oculta en medio del lenguaje y las intenciones oficiales, pero, poco a poco se desoculta y aparece. Cuando esta desocultación se generaliza, el pueblo se organiza porque han surgido modalidades educativas antimodalidad educativa oficial, y lucha por superar las contradicciones. La clase dominante impulsa, en consecuencia, una ideología dominante, es decir, un conjunto de representaciones, valores y creencias que legitimen la reproducción del *statu quo*. Nuestra siguiente preocupación es establecer el papel que la idea de educación permanente juega en la coyuntura histórica actual y su peligro inminente de convertirse en una estrategia ideologizada que contribuya a reocultar las contradicciones de nuestras sociedades dependientes.

A partir de 1945, en forma cada vez más amplia, comienza a operarse, por la aparición de los cerebros electrónicos, la fase más desarrollada de la revolución industrial precedente, a saber, la llamada revolución científico-técnica. Este será un momento cualitativamente novedoso, cuyas

implicaciones luego veremos. La respuesta, en el plano educacional, exigida por las recientes innovaciones tecnológicas y sociales, es la idea o teoría educativa de la educación permanente. Examinemos algunos de estos desafíos que se pretenden encarar.

### *Aceleración en el ritmo del cambio*

La vida social se ha caracterizado por su movilidad. La historia, en cierto enfoque, se puede describir como el inventario de los cambios acaecidos. A pesar de estos movimientos, las sociedades eran, en gran medida, estables y, por tanto, no estaban sometidas a cambios bruscos y frecuentes. Con las transformaciones del trinomio ciencia-técnica-producción, el ritmo del cambio ha sido acelerado. Los acontecimientos se suceden, unos a otros o unos en contra de otros, con tal rapidez, que difícilmente puede el adulto, sobre todo, asumirlos o, en su defecto, enfrentarlos sin sentirse desubicado. Hoy vivimos con más intensidad y con menos estabilidad. Vólkov ha escrito al respecto: "*La aceleración cada vez mayor es uno de los más esenciales y menos estudiados fenómenos sociales. La aceleración del ritmo de cambiar es, además, factor psicológico que destruye el equilibrio espiritual y hace cambiar la misma percepción de la vida*"<sup>2</sup>. Tres son los fenómenos que, con mayor evidencia, manifiestan lo señalado: "*acumulación fulgurante de informaciones; mutaciones constantes, tanto científicas como industriales y sociales, y el desgaste cada vez más rápido de teorías, máquinas y métodos*"<sup>3</sup>.

### *Paso de la mecanización a la automatización*

Con la inversión del proceso: primero técnica, luego teoría (típica de la revolución industrial del siglo XIX y primera parte del XX) en primero teoría, luego técnica (característica de la revolución científica técnica presente)<sup>4</sup>, entramos en el período de la automatización. El obrero de la primera revolución pasaba gran parte de su vida activando, mecánicamente y rutinariamente, un proceso de producción sin intervenir en él o comprenderlo; esta situación ha cambiado sustancialmente: el obrero de la industria desarrollada no sólo dirige, sino que también planea el proceso, es decir, comprende el significado y finalidad de lo que hace. La imaginación creadora entra a jugar un papel nunca antes ejecutado. "*Mientras el obrero de la producción no automatizada —escribe Afanasiev— es, ante todo, un trabajador físico, un ejecutor que se sirve de su fuerza física, de su habilidad, de sus aptitudes y de sus capacidades. En cambio, el obrero de la producción automatizada es instruido, reflexiona constantemente y toma decisiones: comprende el sentido y el objetivo del proceso*"<sup>5</sup>. El trabajador tiene, entonces, que formarse para ser el director del proceso productivo y enfrentarse, constantemente, a la innovación cibernética.

### *El ocio*

La producción automatizada garantiza una paulatina liberación de las tareas físicas más arduas. Esta ventaja conlleva a una ampliación, muy clara, del tiempo libre. Es probable que la semana de cuarenta y ocho horas de trabajo se vaya reduciendo radicalmente. ¿Cómo enfrentar esta nueva situación? ¿Cómo organizar el tiempo libre de manera que no agudice los desequilibrios psicosociales?

### *Paradojas de la revolución científico técnica*

En principio, la presente revolución tecnológica significa seguridad y bienestar para la humanidad. Por primera vez el hombre es dueño de su destino y su vida como especie por cuanto: "*1. aprende, conoce y comprende el mundo; 2. puede dirigirlo y transformarlo a su gusto y 3. enriquecer el mundo con objetos y conjuntos tecnológicos*"<sup>6</sup>. Esta afirmación, sin embargo, choca con la realidad de zonas geográficas tan grandes como América Latina. La marginación traducida en hambre, falta de vivienda, falta de trabajo, analfabetismo, etc., es el cuadro que a diario vemos plasmarse. ¿Cómo explicar estos hechos con el poder que, supuestamente, el hombre tiene? En esencia, la respuesta es la siguiente: la ciencia y la técnica no son neutras ni desbordan, por sí, buena o mala voluntad; son determinadas condiciones histórico-sociales las que condicionan un uso positivo y humano de ese poder o un uso, por el contrario, individualista y nocivo. Basta, sin entrar en sus detalles, recordar la sofisticada carrera armamentista. La revolución tecnológica, por ende, puede devenir un instrumento más de dominio de unos sobre otros (como es, de facto, en el mundo capitalista) o un medio de plasmación de una sociedad cada vez más justa y humana (como, de facto, es el intento de los países socialistas; cada uno a su propio ritmo y desarrollo). Esta es su paradoja. La condición del obrero en la producción automatizada capitalista todavía no supera su enajenación económico-social, pese a haberse liberado de la condición física laboral<sup>7</sup>.

### *El adulto*

Los cambios operados en todos los ámbitos: ritmo del cambio mismo; paso de la mecanización a la automatización; reducción de la jornada laboral, ruptura de los esquemas tradicionales psicosociales de estabilidad; en fin, exigencia de "ponerse al día" constantemente, tienen por blanco exclusivo al adulto de las diferentes sociedades. Es el más golpeado sin que la sociedad le ofrezca, como compensación, medio alguno para enfrentar las nuevas situaciones. Por ser el más afectado, es quien entra primero a cuestionar los esquemas socioeducativos, a considerarlos como obsoletos y a demandar nuevas modalidades de formación acordes con su realidad presente. Organismos internacionales, la UNESCO entre otros, fomentan encuentros mundiales, regionales

y nacionales para analizar la situación de los adultos en un mundo cambiante. Desde 1949, cuando se celebra la primera conferencia internacional en Elsinir, Dinamarca, hasta 1972 cuando se celebró la última en Tokio, Japón, la educación de adultos ha adquirido importancia e interés de parte de los estados nacionales. Así, siguiendo la hipótesis interpretativa Paldo-Cirigliano<sup>8</sup>, la educación de adultos ha evolucionado, en teoría, de una simple actividad compensatoria en los años cincuenta —ajustar el adulto al cambio— a la aseración en los años sesenta, de la especificidad del adulto como objeto social de estudio hasta, finalmente en los años setenta, comprender la educación de adultos en el contexto de la educación permanente, tal como reza el lema orientador de la conferencia mundial de Tokio. Esta estrategia es la que queremos precisar e historiar, al menos a nivel de grandes posibles hipótesis de trabajo a implementar en la década de los ochenta en situaciones concretas. Con estos elementos podemos entrar a analizar algunos aspectos de la idea de la educación permanente.

### Características básicas

Paúl Lengrand, probablemente el autor que mejor ha logrado una definición de la educación permanente, dice al respecto: *“La educación permanente es un orden de ideas, de experiencias y realizaciones muy específico, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo desde los primeros momentos de su existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos, y de sus fases necesarias”*<sup>9</sup> (el subrayado es nuestro). De esta definición podemos, entre otras cosas, inferir lo siguiente:

1. Que la acción educativa es coextensiva a lo largo de la vida individual. La educación no es asunto de un período de la vida, sino tarea de toda la vida.
2. Que no se educa sólo en la escuela. El aprendizaje se da, también, en la familia, el barrio, la ciudad, el trabajo, la diversión, la organización política o religiosa, etc.
3. Que ese aprendizaje “de todo y de todos” tiene que dirigirse a desenvolver la totalidad de las dimensiones humanas. *“La educación permanente defenderá un hombre que es totalidad —afecto, comunicabilidad, conocimiento, creatividad—; que es progreso incansante —nunca queda hecho del todo—; que es disponibilidad y no egoísmo —esto último se da históricamente, debido a las circunstancias en que se produce—; que es libertad y no automatismo; que es social y no individualista; que es cooperador y no competidor”*<sup>10</sup>.
4. Que para poder hacerle frente al ritmo vertiginoso de cambios, la formación debe orientarse en el sentido

de la metodología científica, esto es, *aprender a aprender para aprender a ser*.

5. Que una de sus metas consiste en integrar orgánicamente cualquier modalidad educativa, venga de donde venga y se dé donde se dé, para facilitar la inserción en el proceso educativo en todo momento y lugar.

6. Que una eventual aplicación práctica supone cambios estructurales significativos en las actuales sociedades, para enfilarse hacia la construcción de la ciudad educativa<sup>11</sup>.

7. Que esta concepción educativa es propuesta por la comisión Fauré, avalada por la UNESCO, como *“la idea rectora de las políticas educativas futuras. Y esto tanto para países desarrollados como para países en vía de desarrollo”*<sup>12</sup>.

### Ambigüedad del concepto educativo permanente

Con la idea de la educación permanente, se pretende hacer frente a las consecuencias y exigencias de la actual revolución tecnológica. Sus orientaciones generales buscan hacer del movimiento educativo un proceso funcional al interior de las diferentes sociedades, especialmente la población adulta, de ahí la recomendación del carácter rector de esta concepción educativa para países desarrollados y en vías de serlo. Es, justamente, a causa de esta recomendación que aparecen debilidades en los postulados y expectativas de la educación permanente:

1. El peso enorme que en materia educativa tiene la UNESCO, como ente principal mundial de la misma y como oficializador<sup>13</sup> de sus contenidos teóricos más importantes, hace que un alto porcentaje de los países afiliados adopten, sin mayor análisis crítico, las políticas y pautas de allí emanadas. La idea de la educación permanente al hacerlo oficial, pasó a formar parte de las instituciones nacionales encargadas de la educación. Tal adopción conlleva peligros inminentes como el de convertirse, entre otros, en un instrumento de control y afianzamiento del *statu quo*, si no se integra, realísticamente, al proceso histórico-social específico.

2. El peligro de ideologización antedicho, amparado en la autoridad de la UNESCO, se agudiza con mayor fuerza, al moverse los contenidos teóricos de esta concepción: idea de hombre, idea de sociedad, idea de organicidad, etc., en niveles de una gran abstracción. Las expresiones humanistas flotan en un universo ahistórico, pues, la realidad económico-social (de América Latina, por ejemplo) se la percibe y postula desde una visión desarrollista que es, duramente, objetada por un número representativo de científicos sociales. El marco sociológico de la dependencia ni siquiera es mencionado. Así, cuando en una conferencia

mundial, como Tokio, se decide optar, como tarea prioritaria, por el desarrollo de programas en función de los marginados, el lenguaje utilizado no es claro. Lo mismo en autores como Lengrand, Parkyn, Lowe, Fauré, Mahen, etc., se califican los problemas de la marginalidad, comunes al llamado Tercer Mundo, como "crisis de crecimiento"; como una invitación a los países desarrollados a desplegar su solidaridad y contribuir al desarrollo de los "menos favorecidos" en fin, como retos que, con el tiempo, se resolverán. En esta perspectiva, la educación deviene rentabilidad: a mayor cantidad de educación, mayor desarrollo y bienestar social<sup>14</sup>. Por ninguna parte se atisba la posibilidad de interpretar el subdesarrollo como un efecto condicionado por el desarrollo de las zonas hegemónicas, por tanto, que su historia está ligada, como subproducto negativo, a la historia del desarrollo<sup>15</sup>. En este contexto, en cambio, es natural esperar toda otra panorámica educativa: un proceso educativo enfocado en contribuir, hasta lo posible, en la clasificación del camino para el cambio social. La educación popular, como educación cuestionadora y tendiente a la emancipación social, representa una esperanza, en este sentido, para los marginados<sup>16</sup>. Como se puede apreciar, también la educación permanente puede inclinarse a favorecer uno u otro contexto, según el esquema interpretativo seguido.

3. El aprecio que se muestra por la ciencia y la técnica suena, a ratos, a ingenuidad. Nadie pone en tela de duda que los aportes científico-técnicos, además de grandiosos, son "*hechos portadores de esperanza*"<sup>17</sup>. Inferir de lo anterior, sin embargo, que, en la situación histórica actual, olvidando las paradojas antes mencionadas, la ciencia es la clave de la salvación humana, impide ver, como de hecho es, el carácter político con que la ciencia y la técnica son utilizadas. La apelación que reiteradamente encontramos en textos oficiales y no oficiales<sup>18</sup> respecto al estatuto neutral de la ciencia y a su vocación humanista, si bien a nivel de ideales es correcto, corre el riesgo de olvidarse del control que, grupos internacionales poderosos, ejercen sobre la alta investigación científica. Pablo Lapatí, certeramente, se refiere a este punto en la crítica que hace al informe **Aprender a Ser**: "*sorprende la facilidad y aún el entusiasmo con que se aceptan acríticamente la epistemología del conocimiento científico-natural y todo el paquete de valores implícitos en sus axiomas, a la vez que se renuncia a aceptar cualquier teoría social que pueda cuestionar el propio desarrollo de la ciencia como instrumento de dominación*"<sup>19</sup>. Se manifiesta, de nuevo, el peligro de entusiasmarse por lo que se dice, pero sin hacer el debido análisis crítico del trasfondo del problema, en este caso, la ciencia y la técnica en su función política.

4. Finalmente, se cierne el peligro de esperar pasivamente que la elaboración y puesta en marcha de proyectos educativos en el espíritu de la educación permanente, por el margen espacio-temporal tan amplio que supone, im-

plique una democratización de la educación y la introducción en la cultura científica de los sectores marginados. Cabe advertir que se puede confundir extensión cuantitativa con intensidad cualitativa. La democratización no tiene que ver únicamente con estadísticas (que sólo el 17 0/0 de la población es analfabeta o que sólo un 8 0/0 del territorio no está cubierto por la escuela), sino que tiene que ver, en especial, con el grado de participación de los educandos en el desarrollo teórico-práctico de políticas, objetivos, y toma de decisiones. La ingerencia de la comunidad en la determinación de contenidos y metas es un inicio real de democratización. Esta práctica democrática supone cambios estructurales profundos en el marco social. Los intentos modernizadores, por otra parte, supuestamente destinados a favorecer una mayor participación educativa popular, lejos de conseguirlo, han contribuido a agudizar más los problemas socioeducativos al no atacar la raíz del mal, sino sólo sus manifestaciones. Así, la introducción de tecnologías altamente sofisticadas ha incrementado el costo de la matrícula global y, por tanto, opera como un instrumento de selección y no como un medio de mayor participación.

## LA EDUCACION DE ADULTOS (EDA) EN LAS ACTUALES CIRCUNSTANCIAS HISTORICAS

En el apartado anterior nos hemos movido en un terreno muy general. Hemos concluido, en esencia, que la idea de la educación permanente pretende ser la respuesta a las exigencias de la actual revolución científico-técnica; que, en nuestra opinión, ha sido adoptada sin mayor análisis crítico; que, por consiguiente, corre el riesgo de presentarse como la gran solución a los problemas educativos actuales; que, por el carácter de apoyo que ha recibido de la UNESCO, en algunos análisis conceptuales se nota la tendencia a la abstracción y ahistoricidad, sobre todo en relación con la realidad de los países subdesarrollados y que, finalmente, su puesta en marcha supone cambios profundos en la sociedad y en la educación por consiguiente. En realidad lo que tenemos de la educación permanente es su concepción teórica, todavía en plasmación y evolución y la experiencia práctica de la educación de adultos. La EDA adquiere, en concordancia, el calificativo de pionera, de primera etapa, en la consecución de un sistema general de educación permanente, es decir, que el mejor indicador para evaluar la viabilidad de la idea de la educación permanente es la EDA en su contexto o perspectiva. Este es, sin duda, el caso de Costa Rica, al desaparecer el departamento de educación de adultos y ser subsumido en la Dirección General de Educación Permanente<sup>20</sup>. Así las cosas, es necesario destacar, a título de distinción inicial, que en Latinoamérica se ofrecen dos modalidades de EDA. Una es la modalidad oficial, esto es, la que el Estado apoya y permite, sin restricciones. En este sentido remitimos al trabajo, por ejemplo, publicado por el MEP, **Situación de la EDA Costarricense, 1979**, que explica y enumera los programas, aquí catalogados como oficiales.

**Otra es la** modalidad denominada educación popular, liberadora o emancipadora, que se inspira, en definitiva, en los trabajos de P. Freire y, que, por su contenido analítico, crítico y político, es aceptada con recelo y, normalmente, soportada hasta cierta etapa. El carácter de organización popular que conllevan estos programas implican una toma de posición antisistema, que, en ciertas circunstancias históricas, terminan abortados.~

Esta estrategia habida, cuenta con la desigualdad social imperante, es correcta, pero su práctica, en condiciones históricas de aumento de la represión puede devenir, a la larga, no útil. En otras palabras, es la evolución de las condiciones históricas específicas la que señalará su eventual viabilidad y generalización, entre tanto, como dice P. Freire, parece más acertado hacer en la realidad social *lo que es históricamente posible*; o en otra feliz expresión del mismo Freire: *“si la educación transforma, tiene el poder de transformar sólo porque mantiene aquello que transforma”* <sup>21</sup>.

Nuestra preocupación se circunscribirá, en virtud de lo recomendado por Freire, a la EDA oficial. Sugerir, en primer lugar, la urgencia de independizar la EDA en un sistema nacional autónomo y, luego, a título de hipótesis y estrategias, visualizar las funciones que, en la actual condición histórico-social latinoamericana, puede implementar una EDA autónoma y en la perspectiva de cambio que exige y supone la educación permanente.

### **Hacer de la EDA una modalidad educativa con fisonomía propia**

La EDA, tal como hoy es entendida, se presenta como una modalidad educativa marginada. En esencia sigue ligada al esquema escolar, es decir, repite —como dice J. Navarro— la tendencia escolar. Se la percibe y, así funciona de hecho, como un apéndice del sistema escolar oficial, y por tanto, como una actividad remedial: ofrecer títulos a los adultos que, por diversas razones, no pudieron enrolarse en el sistema educativo escolar a tiempo. A través de esta titulación se promete ascenso social, apertura de oportunidades y mejoras salariales. Este es el “gancho” con que una gran mayoría de la población adulta es atraída a los diversos programas de adultos. La esperanza radica, en realidad, en poder tener acceso a la cultura oficial, que la opinión pública ha identificado con el paso por la escuela, colegio y universidad. El título extendido en cada una de estas etapas es el único que el empleador acepta como válido e idóneo, pues, le garantiza la debida eficiencia y condescendencia de los oferentes. Cualquier otra vía, o se ajusta a ésta o no tiene posibilidades de sobrevivencia. Indicadores claros de la mencionada condición marginal son, además, el exiguo financiamiento con que el Estado la dota, lo cual no es de sorprender en la medida que dichos programas carecen de una real rentabilidad. Los programas de alfabetización, en-

tre otros, nunca reciben el adecuado apoyo financiero, sea para efectuarlos, sea para someterlos, pues, como es obvio, no derivan rentabilidad eficaz. Por otra parte, a la hora de establecer metas, contenidos y métodos, los contenidos son, normalmente, impuestos por las autoridades respectivas. Una vez que los contenidos son definidos, las metas y métodos pasan a segundo plano, con lo cual los programas pueden convertirse en formas de control y de fortalecimiento de los mecanismos de adaptación funcional, es decir, repiten la tendencia reproductora educativa, en general, y la escolar, en particular. El principio de participación, tan traído a mano por documentos y autores diversos, se traslada al plano pasivo del mero asentimiento. Debe tomarse en cuenta, también, que el usuario más beneficiado con estos programas es el usuario de los sectores bajos de las capas medias de la sociedad: oficinistas, empleados públicos, dependientes de la empresa privada, obreros de las industrias, empleadas domésticas, el campesino, el obrero independiente y el obrero rural, en razón de su situación geográfica y laboral, pronto desertan de los programas, de haberlos iniciado. La modernización ha contribuido, como dijéramos, a hacer prohibitivo para muchos participar en estos programas por cuanto la introducción de diversas tecnologías ha elevado considerablemente el costo de la matrícula y demás implementos. Así, la afirmación de la gratuidad deja mucho que desear. En síntesis, las esperanzas que estos programas despiertan, sólo parcialmente se cumplen. Al respecto, con gran acierto, dice J. Navarro: *“las actividades existentes otorgan al adulto sólo posibilidades de formación profesional y general, de reconocimiento social restringido y muchas veces de escasa utilidad. Dichas posibilidades no contribuyen a la movilidad social del trabajador sino a mantenerlo en el status. . .”*. *“El prestigio social y la movilidad profesional son un patrimonio del sistema escolar, sistema del cual la EDA está marginada”* <sup>22</sup>. Es imprescindible, en virtud de lo apuntado, continuar la lucha por liberar a la EDA del tutelaje del sistema escolar oficial tradicional y establecer criterios de propiedad e identidad. En este sentido, la delimitación de un campo andragógico claramente deslindado, hasta lo posible, del campo pedagógico, es tarea impostergable si queremos avanzar en la construcción de un sistema de EDA autónomo y fuerte que supere el carácter remedial, de “paliativo” que hoy, en una alta dosis, la contamina.

### **Roles posibles de la EDA en sociedades conflictivas**

En una sociedad conflictiva, como la casi totalidad de las sociedades latinoamericanas, podemos distinguir, en general, dos campos del sistema social: el campo social de las acciones y el campo social de los efectos. El campo de acción está constituido por factores tales como: sistema económico, político, ideológico en el que, por orden de generalidad, está el sistema educativo, el sistema escolar tradicional, la EDA, en fin, es el ámbito que pretende fijar y nor-

mar, con carácter oficial, los diversos órdenes señalados. Este ámbito social de las acciones es el marco general en donde se ubican los diferentes proyectos educativos, a la vez es la referencia más amplia para planificar y proponer políticas y objetivos. Lo que prevalece es la cosmovisión que es apoyada por los sectores hegemónicos. En esta línea, el proyecto político dominante es estructurado de tal forma que afecte el campo de la acción social por medio de políticas, objetivos y estrategias intencionadas para concordar con el fundamento ideológico que el grupo en el poder ostente. Una ley general de educación, por ejemplo, tendrá fines, objetivos, contenidos, etc., con la intención de regular y orientar un conglomerado social dado desde el enfoque global que los detentores del poder consideren correcto. Ahora bien, la experiencia de la convivencia social indica que, regularmente, en la operacionalización de estas intenciones se producen *efectos complementarios no previstos*. Este es el campo social de los efectos. La frustración del adulto al obtener, con gran sacrificio, un certificado de conclusión de estudios secundarios y, o no es ascendido en su trabajo (en términos salariales) o es rechazado por la universidad; el efecto no era el esperado cuando se le motivó a seguir estudios secundarios, bajo la promesa de mayor prestigio, mejor salario y las puertas abiertas de la universidad para profesionalizarse. El golpe de la experiencia abre los ojos del trabajador para entender que el doblemente anunciado principio de igualdad de oportunidades (en la ley de educación y la Constitución de la república) es otra de las buenas intenciones que se quedó en ese estado.

El campo de acción es, en consecuencia, el marco de referencia de las intenciones que llenan los diferentes documentos que emanan de las diferentes instituciones oficiales. La EDA, en su ámbito, no escapa a este movimiento intencional. El campo de los efectos, en cambio, es el terreno de los resquicios o fisuras sociales que evidencian, de un lado, las contradicciones entre principios justos y atractivos y la realidad cotidiana y, de otro, deja entrever las funciones reales posibles que, en nuestro caso, la EDA debería impulsar. A la luz de este planteamiento es viable, sin oponer una contra-EDA, señalar a título de hipótesis y estrategias algunas funciones que la EDA puede implementar.

La concepción educativa permanente, al oficializarse, cae en el ámbito de las intenciones. Es susceptible, por eso, de convertirse en una teoría educativa funcional al interior del sistema vigente. En algunos países desarrollados ha devenido un mero fortalecimiento periódico (reciclaje) de la mano de obra calificada como respuesta a las constantes innovaciones tecnológicas. ¿Está contribuyendo en Latinoamérica a reforzar los mecanismos de adaptación funcional o permitirá, al aprovechar el campo social de los efectos, abrir una perspectiva de cambio en la línea de una educación liberadora? Navarro enuncia algunas hipótesis, en el aspecto

individual y social, en que el concepto de educación permanente podría devenir una estrategia correcta. Se trata, en el fondo, de precisar la función de la EDA en el contexto o perspectiva de la educación permanente en la realidad histórico-social de sociedades conflictivas. No está de por demás recalcar que son meras hipótesis de trabajo que abren horizontes al trabajo futuro de la EDA, en un enfoque estratégico de cambio que sólo la práctica dirá si fue exitoso al intentar responder a los puntos de contradicción que la concepción ideológica dominante da por superados. En el terreno individual se podrían implementar las siguientes funciones:

1. Función compensatoria: *“La EDA puede ofrecer programas y actividades educativas tendientes a facilitar el reintegro del individuo al proceso de una educación permanente, que le permita avanzar progresivamente en él, de acuerdo a su capacidad y a sus intereses individuales y sociales”* <sup>23</sup>.

La compensación que la EDA cumple hoy no garantiza al individuo una real continuidad. Los programas existentes tienden a emparejar con el sistema escolar, con lo cual las expectativas de movilidad social y prestigio se pierden. El propósito de esta estrategia es el de darle *continuidad* a las actividades programáticas de la EDA. Continuidad que se apoye en el propio ritmo de intereses del individuo y facilite, de ese modo, la obtención de los objetivos propuestos, a saber, la movilidad social y laboral. Así, el programa de alfabetización debe ser sostenido y mantenido después de la primera etapa: erradicar el analfabetismo “por desuso”; deben organizarse, además, los períodos de formación básica, intermedia y superior en un todo coherente para garantizar la permanencia y progresión del aprendizaje hasta el punto de que el adulto, a su ritmo, tenga la posibilidad, en igualdad de condiciones con el estudiante escolar, de alcanzar la formación universitaria, que sí devendría en un real medio de promoción individual y social del sujeto del proceso.

2. Función transitoria: *“La EDA debe estar en condiciones de programar y ejecutar actividades educacionales tendientes a satisfacer exigencias imprevistas y de duración variable”* <sup>24</sup>. Las cada vez más periódicas crisis del capitalismo conllevan desequilibrios de regular duración en los diversos órdenes del sistema social: en el orden económico se dan problemas de desempleo, saturación de mercados de trabajo, apertura y falta de otros; en el orden político se dan exigencias cada vez mayores de una sólida formación política para poder responder a las necesidades abiertamente de lucha que brotan en el terreno laboral (sindicatos), en el terreno electoral, en el terreno municipal, etc., y en el orden social es cada vez más necesario preparar al individuo para hacerle frente a nuevos mecanismos de organización de la base social y de los organismos existentes. El objetivo de esta estrategia es conseguir que el adulto pueda salir adelan-

te en medio de los conflictos cotidianos. Para ello es fundamental una sólida formación general que sirva como instrumento de "equilibrio" y de "ajuste" a la dinámica social no prevista y que, acompañada por una formación política sana, contribuya al paulatino develamiento de la realidad social. Está de por demás resaltar el hecho de los obstáculos que se le interpondrán, por parte de la clase dirigente, a una función que como la presente procura ampliar el horizonte perceptivo del individuo y su capacidad de participación. De hecho, el aspecto referido a la "adecuación o ajuste" del sujeto al mercado laboral por medio de una calificación y movilización de la mano de obra, no encuentra mayores trabas; de la formación humana y política no podemos afirmar lo mismo.

3. Función complementaria: *"La EDA debe crear programas educacionales de tipo complementario, entendidos como parte de una educación permanente que 'continúa' el proceso iniciado por la primera educación"* <sup>25</sup>. El supuesto de esta función es la solidez de un sistema de EDA. La idea de complementariedad educativa, en el sentido de la continuidad de la primera educación, es, en efecto, el primer elemento que se atisba a la hora de aplicar el principio educativo permanente. Se operan, así, cambios académico-administrativos, con lo cual los programas y proyectos de la EDA pasan a formar parte de una dependencia llamada educación permanente. Lo que en realidad ocurre es un intento por agrupar un conjunto disímil y desperdigado de programas de EDA sin que se logre una integración real de los mismos. Sólo un sistema de EDA autónomo puede garantizar esa integración coherente y la continuidad de los programas. Si esto se da, la opinión pública, podrá entender que la "cultura concluida" no sólo no existe, a pesar del título o certificado, sino que el proceso de formación se proyecta en los programas de la EDA. Se hace necesario, entonces, que la orientación de la EDA en el contexto permanente corrija la primera aproximación y se dirija en el sentido básico apuntado. La democratización, sin duda, se desprende de la organización de la EDA en la dirección continua siempre que en la realidad se pueda legislar para beneficiar directamente a los sectores marginados. De no ser así, serán los sectores ya señalados los que se aprovecharán de tales programas bloqueando la participación popular.

En fin, estas funciones buscan que el adulto se realice laboral y humanamente al enfrentar, con espíritu crítico, abierto y progresista, las vicisitudes a que está sometido y logrando de esa manera, una eventual emancipación de los distintos intentos de manipulación gracias a un constante aprendizaje y a la participación consciente en las decisiones fundamentales de su sociedad.

4. Pasemos ahora a la perspectiva social:

En páginas anteriores dejamos sentado que la educa-

ción, bajo cualquier modalidad, tiene como intención más inmediata reflejar el sistema social al reproducirlo tanto ideológica como productivamente. La EDA también tiene este propósito. Ahora bien, la experiencia muestra que esta equiparación intención-concreción no se da en plenitud; existen acontecimientos no previstos (por las intenciones, desde luego) que son las encargadas de plantear una función no dominante de la EDA (en este caso) que podría denominarse función emancipadora. La historia de nuestros países, bajo un enfoque dialéctico correcto, es prolija en esta enseñanza: no importa los mecanismos de control, las contradicciones tienden a agudizarse, *"la determinación de la intencionalidad de la EDA en concordancia con los contenidos y expectativas de un campo social de los efectos, es decir, con las expectativas y necesidades que el mismo sistema vigente desata en los sectores sociales que quiere controlar, es ya una toma de posición activa frente al sistema de dominación y frente a la educación domesticadora"* <sup>26</sup> (el subrayado es nuestro). Bajo esta óptica, sin olvidar las limitaciones prácticas y sin pretender asumir posiciones supuestamente más agresivas y eficaces, es posible indicar algunas funciones sociales estratégicas de la EDA.

En el orden económico la EDA puede estructurar programas y actividades educacionales tendientes a desarrollar una función calificadora y una función reguladora. La función calificadora está destinada a conseguir una capacitación profesional y humana, esto es, proporcionar al usuario adulto medios para fortalecer las destrezas de su especialidad como su visión de la realidad. La capacitación tiene que tender a ser integral. La función reguladora pretende, por su lado, ordenar el desorden que priva en la demanda y la oferta del mercado laboral: determinar, mediante una adecuada planificación, las áreas deficitarias y las áreas saturadas, para racionalizar el mercado laboral de acuerdo a las necesidades objetivas, de suerte que se rompa con el prejuicio, tan acentuado, de la preferencia por profesiones denominadas liberales, cuyo crecimiento ha sido desorbitado por el atractivo de prestigio y rentabilidad que comportan. Estas funciones serán útiles en la medida que la EDA adquiera personalidad jurídica propia y sea socialmente aceptada y reconocida.

En el ámbito político, sin duda el más espinoso, la función de la EDA ha de ser movilizadora y canalizadora. Es opinión muy difundida concluir que los procesos educativos son "políticamente neutros", o sea, que no tienen inclinación política alguna. Esta opinión, a todas luces, carece de fundamento: la educación, en una forma u otra, se ofrece desde una posición política, usualmente la oficial (la dominante). Los programas de la EDA se pueden orientar en el sentido de fortalecer una formación política amplia y crítica, que coopere en la develación de las causas que configuran el entorno social en que se desenvuelve y que a fortiori, alimenta la necesidad del cambio social. Esta formación política, habida cuenta de las condiciones sociales reales, tiene

que ser pluralista y antidogmática, es decir, no decidir de antemano la dirección de la posición a asumir, sino dejar esa decisión para un momento posterior y respetarla. Lo importante es pulir, de un lado, la capacidad de "discernimiento político", pues ello, de por sí, conlleva a la movilización de los sectores involucrados, y de otro, flexibilizar la asunción organizativa de modo que se puedan canalizar las diferentes convicciones para favorecer la cooperación con los otros hombres que persigan caminos de emancipación. En el fondo se trata de una función que se oriente en una dirección diferente de la dirección de los sectores en el poder. De ahí la dificultad y cuidado que suponen su práctica.

Finalmente, en el orden social global, la EDA podría jugar un rol importante si impulsa actividades educativas que desarrollen una función distributiva de posiciones sociales y una función de integración. El carácter socializante del sistema educativo oficial tiende a aceptar como buena la política social estatuida. La escuela, en general, opera como legitimadora de un orden de cosas y como seleccionadora de los miembros más influyentes de la sociedad: sólo la posición de capital (por vía de la herencia u otras) escapa a la

función selectiva escolar; los demás, o se promueven escolarmente o quedan marginados<sup>27</sup>. Esta manera de distribución de roles sociales genera la competencia y el individualismo, lo cual, como resulta obvio, facilita el control, acentúa la socialización y explica el dominio de una minoría. Una EDA abierta al cambio social, tiene la tarea de modificar el sistema selectivo tradicional por un sistema que vincule y comprometa al educando con su realidad histórico-social. Para ello, metas, contenidos y métodos tendrán que sufrir un cambio cualitativo para egresar personas solidarias, capaces de intervenir y decidir en los asuntos de su comunidad. Lo anterior es viable en la medida que se creen "*las condiciones necesarias para que el educando progrese en la toma de conciencia de sí, del mundo y del otro, echando con ello las bases para definir sus propios objetivos, para guiarse por ellos y para producir los instrumentos eficaces de lograrlo*"<sup>28</sup>. En el tanto que el educando supere sus tendencias individualistas, acreciente su capacidad solidaria y se integre, con mentalidad amplia y crítica, en la procura de un orden social más justo, se habrá consolidado una EDA fuerte e independiente, liberada de la marginación en que hoy está.

1. LOWE, J. **La Educación de Adultos**. Ed. Sígueme. Salamanca. 1977. P. 36. Aparte de la alusión a Hesíodo, Lowe trae a colación este párrafo, escrito hace cincuenta años, "se impone la conclusión de que la educación de adultos no ha de considerarse como un lujo reservado a algunas personas excepcionales más o menos diseminadas, ni como algo limitado a un breve período del comienzo de la edad adulta, sino que es una necesidad nacional permanente, un aspecto inseparable de la condición del ciudadano, y por tanto debe ser universal y prolongada toda la vida".
  2. VOLKOV, G. **El Hombre y la Revolución Científico-Técnica**. Ed. Progreso. URSS. 1975. P. 21.
  3. FULLAT, O. **La Educación Permanente**. Ed. Plaza y Janés S.A. Barcelona. Pp. 84-85.
  4. LEON, A. **Psicopedagogía de los Adultos**. Siglo XXI. Méjico. 1972. P. 26.
- |                       |       |              |
|-----------------------|-------|--------------|
| Revolución Industrial | P T C | P = Práctica |
| Revolución Científica | C T P | T = Teoría   |
|                       |       | C = Ciencia  |
5. Afanasiev, V. citado por RUDA y CUPPORONI. **Revolución Científica. Personalidad y Educación**. En **Tiempo Actual** N° 69. San José. 1977. Pp. 70-71.
  6. FAURE, E. y otros. **Aprender a Ser**. Alianza Editorial. Madrid. 1974. P. 234.
  7. VOLKOV, G. **Op. cit.** Pp. 25-26.
  8. PALDAO, Cirigliano. **El Proyecto Multinacional "Alberto Masferrer" y La Educación de Adultos**. En **La Educación** (Revista Interamericana de Desarrollo Educativo) N° 75-77. Wáshington D.C. 1976. P. 158.
  9. LENGRAND, P. **Introducción a la Educación Permanente**. Editorial Teide S.A. Barcelona. 1973. P. 26. Vid, además, BESNARD y LIETARD. **La Educación Permanente**. Oikos-Tau Ediciones S.A. España. 1979; para una definición del concepto en pp. 8-9.
  10. FULLAT, O. **Op. cit.** Pp. 109-110.
  11. FAURE, E. **Op. cit.** P. 265.
  12. **Ibíd.** Loc. cit.
  13. LAPATI, P. **La UNESCO y el Pensamiento Oficial sobre la Educación**. En **Cuadernos de Educación** N° 17. Caracas. 1974. P. 10. "Una de las funciones de los organismos internacionales es la de *oficializar el pensamiento*. . .", escribe.
  14. SILVA, A. **La Escuela Fuera de la Escuela**. Editorial Atenas, Buenos Aires. 1975. P. 91. El autor desarrolla la vinculación educación-rentabilidad en tres principios: "1. La Educación es un factor importante de desarrollo económico" (p. 92); "2. La Educación es un mecanismo de transformación social" (p. 93); " y 3. El problema de la educación es, ante todo, un problema económico". Debe entenderse que estos principios *oficiales* se enmarcan al interior de la teoría desarrollista.
  15. Vid. CUEVA, CARDOSO y otros. **Debate sobre la Teoría de la Dependencia y la Sociología Latinoamericana**. EDUCA. 1979.
  16. Vid. BARREIRO, J. **Educación Popular y Proceso de Concientización**. Siglo XXI. Buenos Aires. 1974. Además, PRATES, J. A. **Apuntes Para el Rescate del Concepto de Educación Popular**. En **Educación Popular en América Latina**. Buenos Aires. 1975.
  17. FAURE, E. **Op. cit.** Todo el cap. V.
  18. Vid. **Ibíd.** Pp. 158-159; RUDA y CUPPARONI. **Art. cit.** P. 68. (Los autores norteamericanos: Drucker, Daniel Bell, Bennis, Slater, Herkiss, entre otros, enfatizan la "neutralidad" de los paradigmas científicos).
  19. LAPATI, P. **Art. cit.** P. 29.
  20. Ministerio de Educación Pública. **Situación de la Educación Costarricense de Adultos**. 1979. San José. En p. 9 se dice: "A partir de 1979 el Departamento de EDA se transformó en la Dirección General de Educación Permanente, decreto ejecutivo 9.544-E".
  21. FREIRE, Illich. **Diálogo**. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires. 1975. P. 29. La frase textual afirma: "si la educación mantiene a la sociedad es porque puede transformar aquello que mantiene. Olvidan que el poder que la creó nunca permitirá que la educación se vuelva en su contra".
  22. NAVARRO, J. **Función de la Educación de Adultos en las Sociedades Latinoamericanas**. Serie Documentos de trabajo. Corporación de Promoción Universitaria. Documento de trabajo. N° 86. Chile. P. 40.

23. **Ibíd.** P. 42.

24. **Ibíd.** P. 45.

25. **Ibíd.** P. 47.

26. **Ibíd.** P. 51.

27. CARNOY, M. **La Educación como Imperialismo Cultural**. Siglo XXI, Méjico. 1978. P. 16. El autor señala

que, "en apariencia, la escuela procura sacar a sus educadores de la ignorancia". "La práctica escolar ha mostrado otra faceta: *la escuela se encarga de distribuir roles sociales* y sólo, en segundo lugar, ilustrar la mente". "El que no llegue a ser obrero —dice la sociedad— no depende de la categoría del trabajo que hace su familia sino de la menor capacidad, definida por la escuela" (p. 325) (el subrayado es nuestro).

28. NAVARRO, J. *Art. cit.* P. 61.