

## De la educación de adultos a la educación permanente\*, por RENE MAHEU

Salvo en algunos países, la educación de adultos, en sus comienzos, ha seguido caminos trazados de antemano: los de la escuela y la universidad. No hay que sorprenderse por ello. Los adultos deseosos de instruirse eran esencialmente trabajadores que habían abandonado la escuela prematuramente o no la habían frecuentado nunca. En estas condiciones, los objetivos propuestos se confundían con los que la sociedad propone a los niños y a los adolescentes; a saber: la adquisición de los rudimentos de la expresión y de la comunicación intelectual y el acceso a un conjunto de referencias históricas, literarias, científicas, que asegurasen su integración en la colectividad. Como los niños, estos adultos aspiraban a ver sancionados sus esfuerzos por un diploma. Para el adulto, como para el adolescente, el certificado de estudios era el signo, a la vez, de una promoción intelectual y de una promoción social. Era la llave que abría las puertas de múltiples empleos. Todavía hoy encontramos esta motivación en los innumerables adultos que, aspirando a un empleo de guardia, de cartero, de enfermera, de taquimecanógrafa, siguen clases nocturnas o se inscriben en cursos por correspondencia organizados por el Estado, los municipios u organismos privados de finalidad lucrativa.

No solamente los objetivos, sino también los instrumentos de la educación eran, en líneas generales, los mismos. Los problemas eran casi idénticos, orientados en uno y otro caso hacia la obtención de un diploma. Las instituciones no diferían. Los bancos donde, durante la jornada, se habían sentado los niños recibían por la noche a los alumnos adultos en la incomo-

dididad y la irrealidad de un decorado inmutable. Los métodos tampoco se modificaban. Era (y es todavía en muchos casos) la sucesión tradicional de las explicaciones del maestro, de los ejercicios, de las lecciones y de los deberes rigurosamente codificados, ajenos a toda referencia a la psicología, a la edad y a los intereses diversos de las distintas categorías de alumnos a los que se dirigían.

Finalmente—yo diría, incluso, sobre todo—, el personal docente era el mismo. La tarea de instruir a los adultos se confiaba—¿cómo hubiera podido ser de otra manera?—a los profesionales de la enseñanza, es decir, esencialmente a los maestros y, en una proporción mucho menor, a los profesores de la enseñanza secundaria. Cualquiera que fuesen los méritos y las cualidades de estos maestros, con una dedicación, por otra parte, ejemplar, debemos reconocer que de ellos no podía esperarse en esta tarea una actitud innovadora. Por numerosas razones, que se debían tanto a su formación pedagógica como a su estatuto social, la una y el otro confinados en la sala de clase y en el dogmatismo que caracterizaba entonces a una educación esencialmente preocupada de la expansión con propósitos de democratización cuantitativa, ellos pensaban de buena fe que lo que convenía a los niños convenía también a los adultos en cuya infancia habían carecido de instrucción. Para ellos se trataba simplemente de colmar las lagunas y de compensar los retrasos en un proceso de educación universal y uniforme.

Esta concepción es la que ha inspirado la experiencia de las universidades populares a fines del siglo XIX, en las que representantes eminentes de la ciencia, de la literatura y de la filosofía se esforzaban en comunicar su saber a los trabajadores. La generosidad, la dedicación,

\* Publicado en *L'Education*, núm. 72; París, 18 de junio de 1970, y traducido por A. Maillou.

el ardor, no faltaron ciertamente; pero la empresa carecía de una visión realista de la relatividad de las experiencias y de las necesidades culturales, las cuales varían en función de las características sociales, económicas o psicológicas de los individuos y de los grupos. No tardaron en aparecer los malentendidos, y los puentes tendidos entre la *intelligentsia* y ciertos medios populares dinámicos cedieron bajo la presión de los fracasos y de las decepciones.

Aunque el sistema de enseñanza tradicional ha prestado servicios en materia de educación de adultos, y continúa prestándolos, resulta claro que sólo puede responder muy imperfectamente a las aspiraciones, a las necesidades, a las capacidades y a los dispositivos del adulto. En primer lugar, para toda una categoría de adultos, los objetivos han sobrepasado rápidamente a las ambiciones personales de promoción y de cualificación. Se han confundido con los de una lucha colectiva por una sociedad mejor y por una nueva forma de cultura. En Inglaterra, por ejemplo, con el movimiento cartista, o en la Europa de las revoluciones nacionales, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando la idea de una organización socialista de la sociedad galvanizaba a las masas, la educación de adultos revistió para muchos un carácter militante. No se trataba ya de volver a la escuela para poder integrarse en las mejores condiciones posibles en las estructuras de la sociedad burguesa y participar en su funcionamiento, sino de conquistar las armas intelectuales y técnicas de la emancipación del pueblo. La lectura, la escritura, el cálculo, la literatura, la formación científica, aparecían como los auxiliares indispensables de la conquista del poder político y sindical. Al mismo tiempo se edificaba una nueva concepción de la vida cultural en la que, frente a las tradiciones burguesas, se afirmaban los valores propios del proletariado, que procedían, evidentemente, a las experiencias del trabajo, de la solidaridad y de la lucha de clases, conduciendo a una visión de la vida y de la muerte en la cual la utopía o la ciencia reemplazaban cada vez más a la religión.

Esta ideología de la cultura popular, ligada a la evolución política, ha contribuido de manera determinante a transformar la fisonomía de la educación de adultos. Comprometido en el combate de la vida, el adulto, con sus antecedentes, sus aspiraciones, sus aceptaciones, sus rechazos, se diferenciaba totalmente del estudiante tradicional. Los programas, los métodos, las relaciones maestro-alumno tuvieron que modificarse para plegarse a esta originalidad, cuya nota esencial es la autonomía, en el estricto sentido del término. Contrariamente al niño y al adolescente, que sólo entran en el proceso educativo bajo el efecto de presiones legales, administrativas o familiares, el adulto solamente está disponible para una educación, de cualquier naturaleza que sea, si presta su consentimiento a los objetivos de esta educación y si participa activamente en

su proceso. Indudablemente, esta libertad no es absoluta, y los condicionamientos, aunque sólo sean económicos, no faltan, sobre todo como realidades negativas; pero ningún gendarme viene a obligar al adulto a que estudie.

La entrada de los adultos en el ciclo educativo—entrada no ya pasiva, sino reivindicativa—ha creado para los educadores una situación nueva, que, además de los factores políticos ya mencionados, ha originado, en el curso de la primera mitad del siglo, una serie de transformaciones cuya dinámica, después de haber modificado la educación propia de los adultos, tiende hoy a ganar la educación entera.

En primer lugar, se percibe mejor la naturaleza y la vocación específica de la educación de adultos. Mientras el joven es un ser disponible (1), el adulto es un ser comprometido, y este compromiso orienta la experiencia de un modo más o menos voluntario y más o menos consciente, pero asumiéndola realmente siempre.

La educación del adulto consiste esencialmente en ponerle en condiciones de explorar y de explotar los recursos de esta experiencia y de iluminar, en la mayor medida posible, este compromiso, para que una y otra se transformen de destino en libertad. Sin duda, las aportaciones exteriores son indispensables para enriquecer las adquisiciones personales. Pero sólo adquieren vida y significación si se insertan en la experiencia y la conciencia global de un ser que se posee a sí mismo. Así, el objetivo principal de la educación del adulto es ayudarlo a adquirir los instrumentos de la expresión y de la comunicación, y de equiparle para las investigaciones, gracias a las cuales se construye una personalidad a lo largo de toda la vida.

De donde un cambio radical en el contenido, los métodos y la orientación de esta educación. Ya no se trata de colmar las lagunas de la instrucción primera siguiendo programas más o menos calcados en los de las escuelas, de los liceos o de las universidades. Se trata de asistir al adulto en su esfuerzo para asimilar, interpretar y estructurar los diversos elementos de su experiencia, ya sea la fuente de ésta el libro, los restantes medios de información o las ocasiones innumerables de enriquecimiento intelectual que proporciona la existencia en sus dimensiones espaciales y temporales. El acento se pone, de ahora en adelante, sobre los métodos, las técnicas, los instrumentos de la adquisición del saber más que sobre el saber mismo, y sobre la práctica de la reflexión crítica o inventiva más que sobre la información y aplicación de ideas prefabricadas. Además, por ser la personalidad entera del adulto la que se toma en consideración,

(1) Si actualmente tantos jóvenes se niegan a ser tratados como tales, no es porque están ya comprometidos—a pesar de una precocidad general creciente, los compromisos de jóvenes siguen siendo una infima excepción—; es porque ellos se rebelan contra los condicionamientos objetivos que el sistema de educación (y el sistema social, del que es parte integrante) les opone, coartando su libertad.

la educación de adultos no se limita ya al aspecto intelectual, sino que tiene en cuenta también los aspectos físico, estético y social. La educación adquiere entonces su verdadera dimensión, que es total, más allá de las definiciones limitativas, las fragmentaciones y los tabúes que rigen todavía la instrucción de los niños y de los adolescentes, y la mutilan. Es todo el ser lo que se compromete en un trabajo de educación, que tiene por marco situaciones múltiples: el trabajo, el ocio, la acción (profesional, cívica, individual) y por fuentes o medios de expresión los medios más diversos: teatro, clubs, exposiciones, libros, prensa, cine, radio, televisión, turismo.

A la vez, la relación unidireccional de maestro a alumno, es decir, en síntesis, de dominante a dominado, es sustituida por una relación de doble corriente, en la cual el que da se coloca en situación de recibir, y reciprocamente. De hecho, la situación privilegiada para la educación de adultos es la situación de grupo. La riqueza del grupo se hace con la aportación de cada miembro, que contribuye a la investigación común tanto por el capital de saber que posee como por la abundancia y el vigor de sus interrogaciones internas. La conducción del instructor, él mismo miembro del grupo, no es un engaño pedagógico. Ciertamente, él dispone en su especialidad de una competencia superior; pero ésta se abre y se integra en la riqueza del intercambio humano y se renueva en él constantemente. Mediante un proceso gradual, el instructor debe hacerse gradualmente animador, actuando como un catalizador de la dinámica del grupo, cuyo papel es suscitar situaciones más bien que transmitir nociones, descubrir vocaciones o aptitudes y proporcionar a todos medios apropiados de expresión y de investigación.

Así, por una evolución ya lenta, ya rápida, se ha llegado a concebir un nuevo orden educativo, en el cual la persona deja de ser objeto de enseñanza para convertirse en sujeto de su propia educación. Tal es la aportación doctrinal, de un valor inestimable, que la teoría moderna de la educación, forjada poco a poco a través de muchas vacilaciones y tanteos, proporciona a la renovación de la educación en su conjunto, y justamente porque la concepción actual de la educación de adultos desemboca en una renovación radical del sistema entero de la educación, se ve cada vez más claramente que dicha educación, ayer todavía relegada al margen, sólo podía alcanzar desarrollo definitivo a favor y al precio de una conversión general del sistema de educación.

No pienso simplemente en la inevitable solidaridad del aparato institucional, que es totalmente acusada en el caso de la educación, ni en las exigencias generales de una planificación de conjunto. Concretando más, me contentaré con mencionar el hecho pedagógico principal, que los especialistas de la educación de adultos han descubierto y han puesto de manifiesto, a saber,

que el obstáculo principal en sus esfuerzos consiste en la insuficiencia y en los defectos de la formación primera de aquellos a quienes intentan educar. Esta constatación parece que pertenece al orden de la evidencia, pero a veces las realidades más evidentes son las más ignoradas. Durante generaciones, los educadores de adultos apenas se han preocupado del tipo de instrucción que los seres confiados a sus cuidados hubieran recibido durante su escolaridad. Sólo poco a poco se han dado cuenta de la futilidad de sus lamentos y sus reproches.

Es falso, en efecto, y en todo caso ridículamente vano imputar la apatía o la falta de interés de los adultos hacia la cultura, a la naturaleza humana y a sus debilidades. Las causas de ellos deben buscarse más eficazmente en las lagunas o malformaciones que han tenido lugar en la escuela. De ahí estas interrogaciones pertinentes: ¿Cuál es la proporción de los adultos que, después de varios años de escolarización, poseen una formación que les permite alcanzar las condiciones fundamentales de la experiencia cultural? ¿Cuáles son los adultos que disponen de los conocimientos lingüísticos, de los instrumentos de análisis, de las estructuras intelectuales y afectivas necesarias para mantener una relación inteligente y activa con la Naturaleza y con su medio sociocultural? ¿Cuántos son capaces de descifrar y de asimilar los mensajes de todas clases que son, a la vez, la sustancia y el precio de una vida: mensajes del arte, de la ciencia, de la historia? ¿Cuántos se han detenido muy pronto en el camino de busca de la verdad, de la realización de su ser y de la sabiduría?

Si se quiere que la cultura popular no sea un pálido reflejo de las grandes expresiones de la cultura universal, es inevitable formular estas preguntas y actuar de manera que las respuestas sean satisfactorias.

Por eso, la educación de adultos ha aportado a los educadores—sería, sin duda, más justo decir: impuesto—la concepción de la educación como un proceso continuo y solidario, coextensivo con la vida y constantemente abierto a ella, que se ha denominado educación permanente. Y esta concepción, a su vez, tiene por consecuencia situar la educación de adultos en el corazón de la inmensa empresa de renovación que afecta hoy a la educación en el mundo entero. Porque no solamente la educación de adultos es, de hecho, la medida y el juez de la eficacia y del valor real de la educación escolar y universitaria, sino también, por sus contactos privilegiados con las condiciones y las exigencias de la vida, ella, más que cualquiera otra, está en condiciones de captar las transformaciones cuya necesidad experimentan el individuo y la sociedad y de intentar satisfacerla mediante iniciativas que no son inhibidas por ningún aparato institucional demasiado pesado, por ninguna tradición demasiado antigua.

Tanto que, en definitiva, es probable que sea en el campo de la educación de adultos donde jueguen, lo mismo en el plano de los hechos que en el de las ideas, los combates decisivos de la gran batalla de la educación moderna, que tiene por objeto la edificación de un modelo humano

nuevo. Sería un error trágico, por parte de los poderes públicos, de la opinión y de los educadores, considerar todavía a la educación de adultos como una cuestión marginal y secundaria cuando se ha convertido verdaderamente en central y esencial.

