

ALGUNOS OBSTACULOS SOCIOEDUCATIVOS
Y CULTURALES PARA LA CONTINUIDAD
DE UNA POLITICA DEMOCRATICA DE LA
EDUCACION DE ADULTOS EN COSTA RICA*

ROLANDO PINTO CONTRERAS**

1. Presentación del problema

Con este texto se pretende dar una interpretación a la situación actual en que se encuentra el desarrollo democrático de la educación de adultos en Costa Rica.

En términos generales, la institución educativa y programática de la oferta oficial de educación, destinada a los sectores sociales adultos, busca atenderlos desde una perspectiva de compensar y complementar su formación escolar, garantizando con ello un cierto perfil de necesidades educativas que determina la Constitución Política del Estado y la Ley de Educación vigente, para todos sus ciudadanos. Siendo Costa Rica una nación democrática, la garantía constitucional del "derecho a la educación" pareciera justificar la existencia de una política educativa para el adulto en el sentido extensionista del derecho a la escolaridad. Sin embargo, cuando se trata de recontextualizar tal política en la realidad de la crisis cualitativa de la educación nacional y de la propia actitud política de los adultos costarricenses frente a la crisis centroamericana, pareciera que ella ya no se justifica y que, por el contrario, su

*Ponencia presentada a la Primera Reunión Regional sobre Políticas de Educación de Adultos. CREFAL - México, agosto de 1986.

**IIMEC/UCR. San José, Costa Rica.

permanencia como práctica socioeducativa dominante en la EDA oficial, más bien sugiere la idea de que ella sería un obstáculo para la actualización y la continuidad democrática de su oferta institucional.

Partiendo, entonces, de la visión que la EDA oficial de Costa Rica se orienta por una política educativa prefigurada como "democrática" pero donde su práctica socioeducativa es aún insuficiente como proceso cualitativo de democratización educativa de las decisiones formativas que conciernen a los sectores sociales adultos, se presenta el esquema general de este texto que permitirá organizar este análisis:

- Un primer punto presenta un conjunto de consideraciones sobre la relación existente entre educación de adultos costarricense y contexto nacional en los últimos cinco años.
- En un segundo punto se intentará interpretar las relaciones encontradas de acuerdo a un concepto de educación entre adultos, en cuanto expresión de una práctica socioeducativa democrática.
- Un tercer punto procurará sistematizar algunas conclusiones teóricas más generales sobre una política democrática de educación de adultos.¹

2. Educación de adultos y contexto nacional

La relación entre educación de adultos y el contexto nacional en que se ha dado su desarrollo es dinámica y contradictoria, por lo menos en una doble perspectiva. Por una parte, en el tipo de

-
1. Es oportuno aclarar que este artículo es un primer intento de sistematización de varios trabajos de evaluación curricular de programas y planes de educación de adultos que se realizan en Costa Rica. Estos trabajos, algunos ya transformados en temas de investigación de tesis de graduación, se han realizado como monografías escritas del Curso "Evaluación de Alternativas Curriculares de la Educación de Adultos", que imparte este autor en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, con énfasis en Educación de Adultos, de la Universidad de Costa Rica.

Entre otras monografías importantes que se han realizado, se citan: 1) Ma. Luisa Montenegro. Evaluación del Programa de Educación Diversificada a Distancia. 2) Floria Valerín. Análisis evaluativo del Currículo del Programa de Bachillerato por Madurez. 3) Gabriela Regueyra y otras. Análisis curricular de los programas de acción educativa comunitaria: INSA y DINA DECO. 4) Armando Campos y otros. La acción educativa de CENAP: el Programa Campesino. 5) Leda Badilla. Alternativas curriculares de apoyo formativo a los Programas de Salud del Ministerio de Salud. 6) Ma. Marta Chaverri. El currículum en la Universidad Estatal a Distancia. y) Roxana Morales. El currículum en el Programa de Educación Socialmente Productiva: el Proyecto de Cooperativas Juveniles. 8) Norma Reyes. La capacitación profesional de adultos, los cursos de formación comercial y secretarial. Etc.

función sociocultural y política que ha cumplido la educación de adultos en una sociedad nacional que se postula como democrática. Por otra parte, en el carácter sociopolítico específico que asume la democratización nacional en las decisiones educativas que se destinan al adulto.

a. **La función sociocultural y política de la EDA:** El Estado costarricense asume un rol activo en la modernización económica del país a partir de los años 50. Tal modernización, con claras inspiraciones sociales estatistas, no cambia sin embargo el carácter capitalista que ella adopta en los diversos sectores productivos y sociales nacionales. En términos generales, los efectos de esta modernización capitalista en los sectores sociales ha significado: 1) La introducción de mecanismos reguladores de la oferta y la demanda por la vía de los subsidios del Estado al sector productivo y como una estatización de la oferta social, cubriendo los riesgos de la inversión privada en lo social; 2) La canalización de las demandas sociales hacia el Estado, quien corrige los excesos concentradores del capital por la vía de asumir una función redistributiva de los beneficios sociales (educación, salud, vivienda, previsión social, etc.); 3) Reforzamiento de los referentes de identidad del costarricense en su acceso equitativo a las oportunidades educativas y para ocupar un puesto de funcionario en el Aparato de Estado (más del 50% de la población económicamente activa de Costa Rica depende del empleo ofrecido por el Estado o subsidiado por él); 4) Reducción de las áreas de conflictos sociales antagonicos y fortalecimiento de la capacidad de conciliación y diálogo entre los grupos sociales nacionales, etc.; es decir, el Estado costarricense es corrector de las desigualdades del capitalismo, pero no suprime ni su carácter concentrador del poder ni las formas y mecanismos de pensar y hacer la vida social, organizada en torno a la propiedad privada del beneficio social y a la iniciativa individual.

Y es precisamente en tal contexto histórico que la EDA comienza a adquirir, al igual que toda la educación nacional, su función de homogeneizar al costarricense de acuerdo a la mantención del proyecto sociopolítico dominante en la sociedad nacional.

La institución oficial de la EDA, en su conjunto, busca atender a los sectores sociales que no lograron obtener una escolaridad oportuna que satisficiera el perfil de necesidades educativas que determina la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación para todos los costarricenses. La Constitución Política plantea que la EDA, en cuanto enseñanza correlacionada en sus diversos ciclos y programas, es una "acción remedial más que preventiva", que trata de compensar y complementar al adulto sobre un derecho educativo que amerita por el solo hecho de ser costarricense.

Por su lado, la Ley Fundamental de Educación, vigente desde 1970, señala que la naturaleza de los programas y modalidades de la EDA "deben estar acordes con los problemas socioeconómico y culturales de la población adulta y del derecho general del país" prescribe que los fines de la EDA son:

- Hacer que el adulto interprete su realidad inmediata y la de la sociedad en que vive.
- Ofrecer una educación general y una formación cultural básica.
- Lograr que el adulto sea capaz de trabajar para construir una sociedad mejor.
- Que el adulto sepa convivir con los demás; lo que implica enfatizar una formación cívica y comunitaria. Montenegro, 1985, p. 1.

En otros documentos oficiales, por ejemplo en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo de 1972 o en el Plan Nacional de Desarrollo de la EDA "Gregorio José Ramírez" de 1979, se especifican los objetivos y los programas que constituyen la EDA costarricense, enfatizando la relación "estudio y trabajo productivo", pero en sus formulaciones doctrinarias y políticas se continúa con la misma concepción de EDA ya establecida en la Constitución Política y en la Ley Fundamental de Educación. Esto es, la EDA al servicio del desarrollo modernizante del capitalismo costarricense.

La existencia de este marco conceptual determina, a su vez, que las modificaciones que se quieran introducir a la EDA sea sólo de carácter metodológico. En efecto, el Plan Nacional de Desarrollo de la EDA "Gregorio José Ramírez", de 1979, en el contexto de la política de Regionalización de la Educación, plantea como innovación educativa "la revisión y adecuación de los planes y programas de la EDA a las características y necesidades regionales y locales, con el objeto de que el individuo se sienta social y cívicamente comprometido con su comunidad y con el desarrollo general del país" Montenegro, 1985, pp. 3 y 4. Por su lado, el Gobierno de la República que asume el poder en el año 1982 deja de lado la política de Regionalización y reafirma la capacidad definitoria y orientadora del Ministerio de Educación Pública, con lo cual se vuelve al cauce tradicional que ha tenido la EDA en Costa Rica.

b. La democratización interna de la EDA: Concibiendo la política como la forma de "descubrir, formular y articular los sentidos inmanentes a las prácticas sociales de diferentes actores sociales" Lechner, 1981: 341, se debería aceptar que la política de

la EDA en Costa Rica, si es auténticamente democrática, permitiría articular en torno a las decisiones socioeducativas que conciernen al adulto las "diferentes significaciones culturales que tienen los actores adultos sobre su vida y sobre la educación". De no darse tal proceso, habría una negación explícita del carácter democrático de la EDA costarricense, y, en consecuencia, la inexistencia de una política educativa tal como se postula en la Constitución Política del Estado y en los demás documentos legales que enmarcan conceptualmente a la EDA de este país.

La verdad es que en Costa Rica no existen ni evaluaciones globales sobre la EDA, ni tampoco se ha investigado lo suficiente sobre las relaciones e interacciones que establecen los educadores y los educandos adultos, sea a nivel macro institucional o a nivel de un programa o de la sala de clases. Por lo menos hasta el momento, las decisiones socioeducativas que conciernen a la EDA no han sido producto ni de evaluaciones ni de investigaciones sobre la materia. Así, por ejemplo, estudios sobre la calidad de la oferta educativa oficial en relación con las características específicas que adopta la demanda de los sectores adultos; o los factores socioculturales que determinan la transformación de las características psicosociales de un campesinado empobrecido y de sectores urbanos pobres cada vez mas marginales, y cómo esto influye en la EDA; o cómo debe incorporarse al currículo del adulto las manifestaciones sincréticas de la cultura cotidiana o popular; etc., son problemas, que se desconocen en la actual oferta educativa oficial para el adulto.

Al no plantearse con claridad y rigurosidad el problema de la calidad educativa del proceso enseñanza-aprendizaje que se realiza en los diferentes programas y modalidades que constituyen la institucionalidad oficial de la EDA, pareciera obvio aceptar la tesis que: "siendo la EDA una extrapolación de la intencionalidad y la organización educativa del Sistema Nacional de Educación, ella sufre de los mismos problemas e insuficiencias que se han investigado para la educación regular". En consecuencia, si el problema interno fundamental de la EDA costarricense fuera, precisamente, la falta de sentido propio de una educación de adultos, entonces ella estaría negando la existencia de una política democrática de educación para la EDA oficial.

Ahora bien, si se concibe una política democrática de la educación como una acción que orienta al educando para una apropiación crítica de su cultura y así contribuir creativamente a la transformación de sí mismo y de su realidad, entonces la EDA que se oriente por tales principios no puede ser sólo un proceso de transferencia de conocimientos remediales, sino que sobre todo dejará ser un proceso de producción de conocimientos, mediante el

cual el adulto no sólo se adueña del método científico para lograr tal producción, sino que también recupera la valoración histórica de su contexto social de producción.

En tal perspectiva, democratizar internamente la EDA significaría posibilitar que el educando adulto se apropie críticamente de los productos de la ciencia y los recontextualice en el mejor desarrollo científico-técnico de su contexto productivo. Se trata de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos como acciones constructivas y críticas, no sólo de su saber sincrético cotidiano sino también de los conocimientos científicos que les son propuestos como contenidos complementarios y remediales.

Sin embargo, cuando se confronta esta concepción con la práctica educativa y curricular que se realiza en los programas y modalidades de la EDA oficial, se descubre una gran contradicción entre la teoría y la práctica de la EDA costarricense. En efecto, las varias monografías sobre evaluación curricular de la EDA que le ha tocado dirigir a este autor en la Universidad de Costa Rica, muestran un cuadro desolador de la actual práctica institucional de la EDA. De esta manera general se pueden visualizar los problemas siguientes:

- a. La administración de todo el sistema de educación de adultos escolarizado, es centralizado en la actual Dirección de Educación de Adultos; y los programas no-escolarizados, realizados incluso por otras instituciones, también son coordinados técnicamente por esta misma dirección.**
- b. Operacionalmente, se organiza la Dirección Nacional en Departamentos centrales que orientan, supervisan y evalúan proyectos o modalidades educativas diversas; sin embargo, no hay coordinación inter-proyectos ni a nivel central ni a nivel regional o local.**
- c. No hay canales de comunicación directa entre la Dirección Nacional y la realidad de los adultos educandos que participan de uno u otro proyecto o modalidad educativa, sin previa intermediación del Departamento Central responsable.**
- ch. Se carece de un sistema de estímulos que reconozca el esfuerzo, la responsabilidad y la capacidad profesional que empeña el educador adulto con sus educandos.**
- d. El tipo de enseñanza que se imparte en la generalidad de los programas y modalidades de la EDA es enciclopedista, estereotipada, repetitiva y no toma en cuenta ni las características cognoscitivas de un educando adulto ni las características comunicativas del educador adulto.**

- e. Los planes de estudio y los currículos están recargados de asignaturas y éstas, de contenidos.
- f. Tanto planes como programas de estudios son determinados por los Departamentos Centrales de la Dirección Nacional de Educación de Adultos o por la Comisión Técnica que corresponda a la coordinación del programa o proyecto educativo.
- g. El desarrollo de los programas y proyectos educativos se realizan en forma estandarizada y las evaluaciones son diseñadas y aplicadas por los técnicos del nivel central. Es decir, no se considera para nada la participación del educador, ni la del educando, ni las características regionales o locales de donde provienen los educandos adultos.
- h. Etc...

En consecuencia, la EDA costarricense podría caracterizarse como una acción educativa anti-democrática que, por lo mismo, no está contribuyendo adecuadamente al mejoramiento y al desarrollo cualitativo de una real educación de adultos. El juicio que algunos investigadores del IIMEC señalan para la educación nacional, pareciera ajustarse plenamente a la EDA costarricense: "Nuestra educación no capacita intelectual, moral ni socialmente (al adulto); no desarrolla el espíritu creativo, la capacidad de discernir ni el juicio crítico..." (Méndez y otros, 1985, p. 8). Entonces, si ésta es la realidad de la EDA, ¿qué hacer para que ella articule armoniosamente una política general de democratización socioeducativa, con una práctica sociocultural de participación del educador y el educando adultos, en las decisiones educativas y curriculares que les conciernen?

3. La educación entre adultos como una práctica socioeducativa democrática

Al Estado costarricense se le presentan tres alternativas hipotéticas para llegar a reformular la EDA como una práctica socioeducativa democrática:

a. Cabe la posibilidad de que el Estado no tenga la voluntad política para responder a las necesidades de cambio que plantea el actual funcionamiento y organización de la EDA costarricense. Esta sería una hipótesis negativa que no corresponde ni a la naturaleza del Estado democrático nacional ni a la realidad del discurso político de los actores sociales que dominan la esfera de las decisiones educativas y curriculares del país.

b. Cabe una segunda posibilidad: que el Estado y los actores sociales que lo controlan, no perciban con claridad los problemas y las perspectivas de solución que estos tienen, en la actual

situación de desarrollo de la EDA. Tal hipótesis se sostiene en el hecho que en la actualidad no existen ni evaluaciones globales del funcionamiento y grado de adecuación de las ofertas educativas y curriculares que constituyen la institución oficial de la EDA, ni investigaciones específicas que muestren algunos aspectos particulares de la demanda educativa de los sectores sociales adultos. En esta alternativa, que se acerca mucho a la realidad institucional del Ministerio de Educación Pública, las instituciones de investigación educativa de las Universidades o del propio Ministerio, podrían jugar un papel muy importante: realizar las evaluaciones e investigaciones sobre la EDA que hagan socialmente visibles tales problemas y así contribuir con la toma de decisiones. Sin embargo, ésta sería una acción paralela a la continuidad de la acción antidemocrática en la EDA y los propios resultados de las evaluaciones e investigaciones podrían caer en el vacío, envueltos por la trama burocrática del propio Ministerio de Educación.

c. Por último, cabe la posibilidad de que el Estado y los nuevos actores sociales que asumen la actual conducción del Gobierno Nacional, tengan la voluntad política de descentralizar las decisiones educativas y curriculares a nivel regional y local, con la intención de abrir espacios socioeducativos y políticos a la participación, expresión y creación de nuevas formas educativas por parte de diferentes sectores sociales nacionales, entre otros educadores y educandos adultos. Esta hipótesis, que sería la única que garantizaría una educación democrática de adultos, permitiría a los actores sociales implicados con el acto educativo del adulto, buscar y definir los mecanismos colectivos para elaborar sus programas educativos que, partiendo de una visión integradora del saber cotidiano con el aporte de la visión científica y técnica de la cultura universal, responda a las necesidades y problemas específicos de la producción económica, social y cultural de tales actores participantes.

Esta alternativa política para la EDA costarricense no pareciera ser una posibilidad descabellada teniendo en cuenta dos tipos de antecedentes contextuales: por un lado, la preocupación de los gobernantes actuales de Costa Rica (asumieron el poder el 8 de mayo de 1986 por el mejoramiento cualitativo de la educación, mediante la capacitación y la participación del maestro o el profesor de base. Por otro lado, la insuficiencia que muestran las propuestas educativas centralizadoras cuando se trata de resolver problemas cualitativos de la enseñanza y del aprendizaje, particularmente cuando están referidas a la educación de adultos. Por la importancia que tiene este último aspecto cuando se hace mención de los obstáculos estructurales que se le presentan a un auténtico desarrollo democrático de la EDA, se procurará analizarlo con cierta profundidad.

En América Latina hay muchas experiencias que muestran las ventajas de las acciones participativas cuando se aspira a encontrar soluciones cualitativas a la educación de adultos. Así, por ejemplo, el IICA-Brasil, por medio de un trabajo con pequeños productores agrícolas orientado por el Master Manuel Argumedo, propone que para trabajar con campesinos hay que partir de la reflexión crítica que ellos hagan de su propio saber cotidiano, como también del deber hacer, que llevan implícitas las sofisticadas técnicas productivas que propone el técnico o extensionista agrícola; y una vez que tales campesinos desmitifican ambos saberes, son capaces de sistematizar y crear una tecnología productiva que les permite mejorar su calidad de productores agropecuarios como también su nivel cognoscitivo. Hay muchos otros ejemplos que podrían citarse en este texto, sin embargo pareciera particularmente ilustrativo para el objetivo de este acápite detenerse en este ejemplo.

En el ejemplo no se trata de proponer para el campesino una educación estimada como útil y valiosa por el técnico o extensionista agrícola, por mucho que tal conocimiento responda a una necesidad sentida por los campesinos. Por el contrario, se trata de partir del conjunto de los intereses y necesidades que tengan los campesinos para motivarlos a participar en un proceso educativo extraordinariamente creativo: se trata de producir conocimientos tecnológicos que satisfagan tales intereses y necesidades y que al mismo tiempo los haga avanzar en el dominio cognoscitivo del saber-hacer productivo y científico-técnico.

De acuerdo con el ejemplo, el proceso educativo con adultos consistiría en una acción formativa que tiene cuatro momentos fundamentales: a) Caracterizar concretamente "el conjunto de intereses y necesidades" que tengan los adultos que participan de la acción educativa. Los que caracterizan son ellos mismos, apoyados por el esfuerzo sistematizador del educador. b) Seleccionar los contenidos y procedimientos que serán utilizados en el desarrollo de la acción educativa. También quien selecciona es el adulto educando, apoyado por el esfuerzo informativo del educador adulto. c) Evaluar críticamente tales contenidos y procedimientos, refiriéndolos a la situación histórica y a la realidad estructural en que ellos se originaron. El educador actúa como un articulador de aprendizajes a partir de sus formulaciones problemáticas o preguntas sobre el origen y situación estructural de los contenidos y procedimientos utilizados. d) Reconstruir los contenidos y procedimientos analizados, como respuestas adecuadas al "conjunto de intereses y necesidades" que dieron origen a la acción educativa.

Ahora bien, ¿cómo operacionalizar una propuesta microcurricular como la desarrollada en este ejemplo para un sistema na-

cional de educación de adultos? ¿Cómo conciliar los intereses sistémicos de la EDA, expresados en educadores institucionalizados y en educandos que aspiran a ser institucionalizados como actores sociales "educados", con las necesidades cuestionadoras del sistema de una educación participativa? Parecería imposible considerar una respuesta integradora a tales cuestiones; sin embargo, si se parte de la consideración que el proceso educativo es realizado por actores sociales y no por estructuras institucionales descarnadas de humanismo, tal vez pudiera encontrarse una perspectiva de integración o síntesis entre lo sistémico y lo participativo, entre lo micro y lo macro curricular, entre lo institucionalizado y la dinámica del cambio socioeducativo.

Tal vez si se recontextualizaran las funciones sociales del educador y el educando adultos en el proceso de planificación, ejecución y evaluación educativa y curricular, en el encuadre de una sociedad democrática y con la intención sistemática de mejorar efectivamente la calidad de la educación de adultos, se podría avanzar en una propuesta democrática para la EDA en Costa Rica.

El educador de adultos, así como cualquier tipo de educador, tiene como funciones básicas de su quehacer educativo: a) Transmitir informaciones científico-técnicas, generadas como productos históricos de la "cultura universal", a otros que se supone no poseen tal información. La transmisión implica dos acciones: conocer bien (entender) la información que se transmite y saber cómo recolocar esta información en la sociedad concreta y frente a los receptores específicos. b) Participar en el proceso de transformación de la información transmitida en un conocimiento útil y necesario para los educandos. Este participar significa, por ejemplo, estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje en una organización curricular específica y en cuanto tal, supone también dos acciones: identificar creativamente el mecanismo metodológico que permite transformar una información general en un conocimiento específico y dominar el proceso cognoscitivo en cuanto acto educativo. c) Calificar socialmente el dominio cognoscitivo alcanzado por el educando, es decir, se trata de evaluar el conocimiento efectivamente alcanzado por el educando. Tal calificación supone también dos acciones: determinar criterios que permitan controlar o medir el dominio cognoscitivo deseado e intentar evaluar no solamente los resultados del proceso cognoscitivo sino que, sobre todo, los procesos que permitieron alcanzarlos.

Ahora bien, en el contexto de la sociedad democrática costarricense no existe ninguna disposición legal que establezca que estas tres funciones sociales del educador deben ser realizadas de manera vertical, acrílicas y descalificando el saber cotidiano que poseen los adultos y que se genera de su propia práctica social.

Por el contrario, la propia naturaleza de un Estado conciliador, que funciona sin hegemonía social ni ideológica y que muchas veces se convierte en el promotor principal de la participación social, determina un espacio socioeducativo y político que permitiría operacionalizar una educación entre adultos como una práctica socioeducativa democrática.

Otra cosa es la práctica pedagógica habitual que adoptan los educadores costarricenses. La directividad y su afán prescriptivo que adoptan en el proceso enseñanza-aprendizaje se explicaría, según este autor, como un resultado histórico de una práctica socioeducativa de desnacionalización de la pedagogía propiamente costarricense. Si hay una realidad que llama la atención en la educación costarricense es la facilidad con que los centros formativos de los educadores adoptan modelos y tecnologías curriculares importadas. Tal imitación ha desarrollado una práctica pedagógica en que se valoriza mucho más lo que viene de Estados Unidos de América o de Europa, que lo que realizan como acciones educativas innovadoras los propios educadores populares de este país. El verticalismo que muestran los educadores costarricenses no tiene que ver, entonces, con la idiosincrasia democrática que domina en la sociedad nacional y en la cultura popular, sino con los modelos lineales, sistémicos y conductistas desarrollados como paradigmas y hallazgos educativos y curriculares en sociedades y centros académicos donde priva el verticalismo, el autoritarismo y el interés por prescribir un saber-hacer científico-técnico valorizado como superior y único, pero que afortunadamente, como diría Sergio Nilo, no tiene nada que ver con "el espíritu de cuerpo que priva en las sociedades latinoamericanas" (Nilo, 1981. p. 4).

Por otra parte, en relación con la función social de los educandos adultos en la EDA costarricense, pareciera un poco difícil señalar sus características en este breve artículo, pero algunos lineamientos generales para llegar a caracterizarlos sí sería de utilidad para el propósito de esta ponencia. Estos lineamientos serían:

a. Evitar cualquier prejuicio o estereotipo sobre el adulto: que es un ignorante, que lo sabe todo, que es un educando especial, etc.

b. Aceptar que el adulto sabe empíricamente sobre su situación concreta de vida pero que requiere adquirir ciertos instrumentos que le ayudarían a sistematizar su experiencia y a construir, partiendo de ella, un conocimiento más ajustado a sus intereses y necesidades.

c. Aceptar también que el adulto es un actor social que, muchas veces alienado en su individualidad, requiere descubrir en la educación su identidad y oposición con otros, construyendo con los

idénticos una alternativa de acción organizada para transformar su realidad.

d. Descubrir las consecuencias existenciales de la opresión tanto en la conciencia como en la acción del adulto.

e. Descubrir las relaciones sociales y las formas sociolingüísticas que adoptan tales relaciones, de acuerdo con el contexto o formación social e histórica específica en que ellas se han desarrollado.

f. En fin, descubrir las manifestaciones psicosociales del adulto en situación, esto es, como ciudadanos, como miembros de una familia, como habitante rural o urbano, como productor y consumidor, como miembro de una organización social o política o deportiva o cultural, etc.

El conocimiento de las características del educando adulto costarricense es una necesidad para llegar a establecer una educación entre adultos, que adopten como práctica socioeducativa sistemática: las relaciones dialógicas y horizontales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, teniendo en cuenta la realidad de los actores sociales que participan en el proceso educativo del adulto, se podría pensar en una alternativa educativa que les permita, a educadores y educandos adultos, participar en la construcción de una experiencia educativa democrática. Ahora, si tal experiencia se institucionaliza como un proceso de flujo y reflujo del planteamiento educativo y curricular, se tendría un sistema o subsistema o programa de educación entre adultos en donde el educador o el técnico educativo aporta un conjunto de conocimientos sistematizados, que han sido acumulados a través de la historia, y que es necesario colocar a disposición de la base educativa para que ésta los reconstruya en la perspectiva de adecuarlos a sus intereses y necesidades concretas. A su vez, el educando adulto (a veces educando, otras educador local o técnico intermedio o supervisor regional) constituido en base educativa, aporta su saber cotidiano y con el aprendizaje del método de producción científica del conocimiento, también aporta un proceso pedagógico único en que vincula la educación a la organización social y esta organización, en soluciones adecuadas a los intereses y necesidades que lo motivaron a iniciar tal experiencia pedagógica.

Es decir, cuando todo un sistema educativo funciona como un proceso formativo, en el nivel administrativo que sea, en que algunos asumen la función de educadores y otros la de educandos, pero donde sólo la relación dialéctica entre ambos da origen al proceso de producción de conocimientos socialmente significantes y válidos para ambos, es que se puede hablar de un sistema o sub-

sistema o programa de educación entre adultos, y en cuanto tal, una práctica institucionalizada de educación y democrática.

4. A modo de conclusión: una política democrática para la educación de adultos en Costa Rica

Según Basil Bernstein, uno de los sociólogos ingleses de la educación más interesantes de nuestra época, la educación es una **relación de poder** (fundamentada en las relaciones de clase que permite a un determinado grupo social tener acceso a la definición, al control y al cambio de los códigos simbólicos o capital cultural que debe transmitirse en el proceso educativo.

En una sociedad organizada democráticamente el acceso a tales decisiones educativas debiera ser un derecho social, garantizado legal e institucionalmente, para todos los actores sociales que participan del acto educativo. En consecuencia, una educación entre adultos que se postule como una práctica socioeducativa democratizadora debiera estructurarse como una acción social formativa de toda la sociedad civil.

A su vez, una política democrática para la educación de adultos debe procurar institucionalizar una práctica de comunicación entre actores sociales que, por su propia situación y posición en la producción, tienen lecturas, significaciones y motivaciones diferentes frente a la realidad concreta y a las formulaciones educativas. Una política educativa que no garantice tal comunicación, necesariamente será siempre una fuente de conflictos y una cierta imposición ideológica de algunos, los que están en el poder, a las mayorías nacionales.

Teniendo en cuenta que "las mayorías nacionales" son siempre representativas de la cultura popular, la incomunicación social o la imposición ideológica en la educación se transforma en una "violencia simbólica" que niega el carácter democrático de su organización social. De aquí, entonces, la necesidad de definir una política democrática para la educación de adulto .

El adulto que recibe una educación remedial es siempre de origen y de situación popular; al negársele la posibilidad de participar en las decisiones educativas y curriculares que le conciernen, se le está negando también su derecho democrático de participar en el desarrollo de la cultura y la ciencia racional, negándosele, en última instancia, el derecho de ejercer su humanidad. De aquí, entonces, que una política democrática para la EDA debe significar valorizar la cultura popular no solamente como un sentido común estático, sino que fundamentalmente como un modo de producción social del conocimiento, que requiere ser enriquecido con la teoría científica. Tal oportunidad de enriquecimiento y reformulación del modo de producción popular, no puede darse si la oferta

institucional de la educación niega tal realidad o la ignora en el proceso curricular propiamente tal. El modo de producción popular del conocimiento es una forma de entender y explorar la realidad histórica, y para que se transforme en una acción de cambio de tal realidad, debe tenerse como punto de partida y de llegada de un proceso democrático de educación. Es punto de partida, en la medida que el educando popular confronte su modo de producción con el otro llamado científico, de tal confrontamiento surgirá el cuestionamiento y la transformación creativa del modo de producción popular. Es punto de llegada, en la medida que el educando popular reconstruye el conocimiento científico-técnico aprendido en el proceso educativo y lo transforma o integra en su modo de producción ya cuestionado y transformado como respuesta más adecuada a sus intereses y necesidades sociales y productivas.

Sin embargo, una política democrática para la EDA debe también evitar ciertas formulaciones ingenuas o populistas de la educación entre adultos. Por ejemplo, es un caso ya común en América Latina conceptualizar la cultura popular como un lugar o referente estructural desde el "cual los sectores populares otorgan sentido a su vida, al mundo y a la sociedad y desde el cual parten para politizarse y abrirse al futuro. Se hace poderosa la constatación de la existencia de la cultura popular como un universo distinto, lo que marca la autonomía de lo popular en el proceso de búsqueda de sentidos y un cierto privilegio, no ya de la dupla 'concientizar' y 'organizar', sino de los elementos de cotidianidad más determinantes en la producción de sentidos y en la constitución de identidades colectivas. Esta ideología de la autonomía popular está atravesada por aspectos cuya validez es difícil de negar: rechazo de protagonismos externos, valoración de lo micro, lo concreto, lo singular, la vida popular (todos aspectos que se han destacado en este texto), pero contiene también peligros que es preciso sopesar y profundizar: populismos y basismos, que suelen acompañarse de un conjunto de ingenuidades, tales como: desprecio por la ciencia y la teoría, descuido de las mediaciones políticas e institucionales, pérdida de las perspectivas nacionales e internacionales de los problemas populares..." (García Huidobro, 1984: 13).

En resumen, una política democrática para la educación de adultos debe tener como características básicas:

- a. Epistemológicamente, debe ser una política enmarcada en el principio dialéctico de la producción cognoscitiva, esto es, favorecer los procesos educativos que permitan a todos los individuos o grupos populares participar en la planificación, la selección y la clasificación de los códigos simbólicos que constituyen el capital cultural que se transmite en la educación.

- b. Gnoseológicamente, debe ser una política que favorezca los procesos educativos que permitan avanzar al educando adulto de una visión sincrética de su realidad a una visión sintética de la misma.
- c. Sociológicamente, debe plantearse como una política que tome en cuenta la formación social que dio origen a la nacionalidad e identidad del costarricense y que ha permitido la evolución de una idiosincrasia democrática popular.
- d. Comunicacionalmente, debe ser una política que estimule el diálogo y el confrontamiento de códigos sociolingüísticos diferentes, tendientes siempre a la conformación de un consenso nacional basado en el eje significativo de las mayorías nacionales.
- e. Culturalmente, debe ser una política que plantee como propósito fundamental la valoración formática de la cultura y el modo de producción social del conocimiento popular, pero que al mismo tiempo estimule la transformación científico-técnica de tales visiones cotidianas de la realidad y la cultura.
- f. En fin, pedagógicamente se plantee como una política que favorezca la realización de una educación entre adultos, como una práctica socioeducativa de democratización de la EDA.