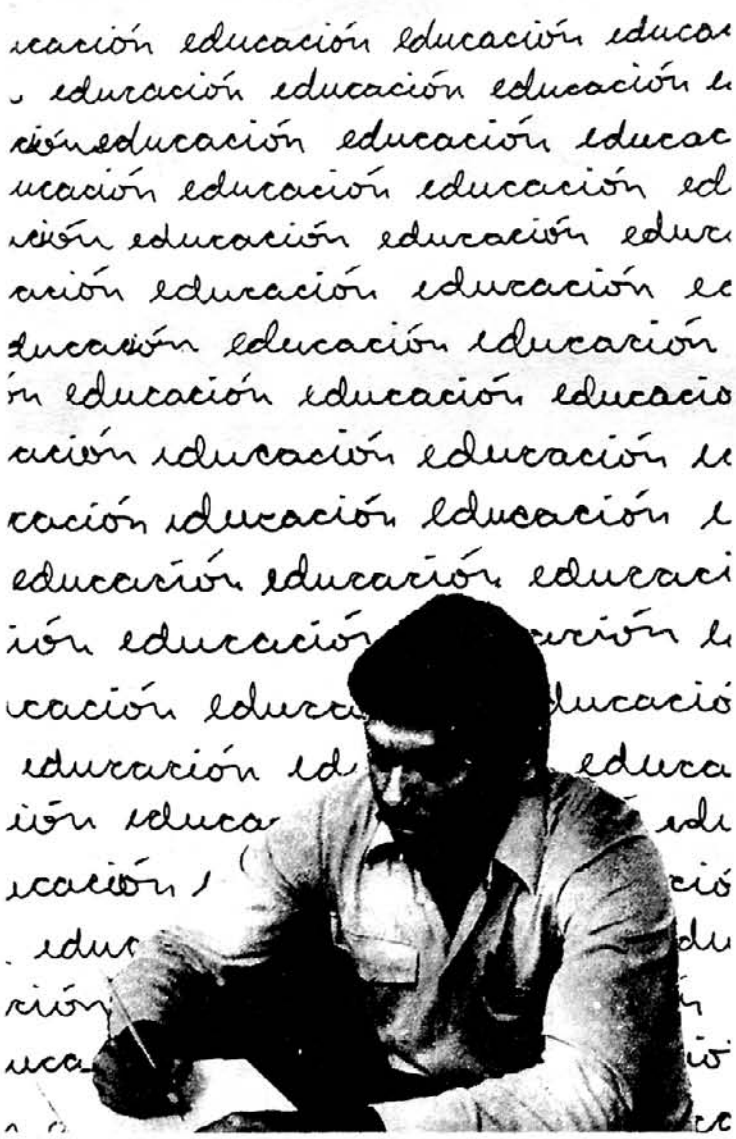
*cultura popular y educación de adultos**

Miguel Brazdresch Parada**



* Ponencia presentada en el coloquio: *Educación para Adultos. Cultura Popular: Hacia una Alternativa Pedagógica*, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en noviembre de 1984.

** Maestro en Educación. Investigador y profesor titular del ITESO. Director de la División de Ingeniería del mismo.

Introducción

Me parece necesario, ante todo, una breve reflexión a modo de repaso sobre los términos: educación de adultos y cultura popular. Luego, presentaré algunas notas a propósito de la vinculación entre ambos términos. Tales notas surgen de la sistematización de una práctica continua que a lo largo de varios años hemos realizado en contacto con la problemática social de grupos marginados, suburbanos y rurales.

Cultura popular

Inicio con un repaso de las concepciones de cultura popular. Encontramos primero la concepción más simple. Es aquélla que define *lo popular* por oposición a *lo culto*. La cultura es la *alta cultura*, lo occidental que se expresa según moldes clásicos o consagrados por los grupos dominantes. Esta concepción implica que sólo hay cultura en las élites. El pueblo tiene expresiones que *casi* son cultura pero les falta la calidad y la altura de las bellas artes para llegar a serlo. Así, lo popular es lo no culto y por tanto *no vale*.

Esta concepción etnocéntrica (occidentalista) y sociocéntrica (elitista) frecuentemente se invoca para organizar y justificar campañas de difusión del arte producido según los moldes y patrones consagrados y restar valor a los productos materiales y espirituales del pueblo, considerados sentimentales, tradicionales, poco originales o malas imitaciones. Desde luego, el abuso ideológico de esta concepción no resta nada el valor propio de las expresiones y productos culturales que aquí llamamos consagrados o clásicos.

Contraria a la anterior aparece la concepción populista. Esta define lo popular como aquello que el pueblo hace, piensa o produce. Se supone que el pueblo *sabe* lo que hay que hacer para construir y transformar la sociedad. Lo que viene del pueblo es lo popular y es lo que vale.

Esta concepción, también sociocéntrica, considera al pueblo como una entidad homogénea, con límites precisos, que lo único que necesita es oportunidad y espacio para *hablar*; no podrá equivocarse, pues su expresión es correcta e innata. Se olvida sin embargo, que el pueblo porta y soporta actitudes y expresiones atrasadas, retrógradas y ciertamente heterogéneas. Tampoco en este caso, el uso ideologizado y exultante de la cultura del pueblo resta valor a las expresiones y productos propios del pueblo.

En tercer lugar encontramos la concepción romántica. Esta define lo popular como lo *autentico*, lo no contaminado por la civilización industrial, aquello que aún es posible encontrar en estado *puro*. Parece sostenerse que lo popular es algo sustancial que estaba en todos los hombres y se perdió o desapareció a medida que se mezcló con otras sustancias. Se afirma que en el principio el pueblo era auténti-

co y sencillo, luego viene la sociedad, el progreso y todo se hecha a perder. Por eso, lo que aún no se mezcla debe mantenerse así. Las expresiones populares deben conservarse *in vitro* inmóviles e incólumes, y por tanto deben rescatarse, defenderse, difundirse y valorarse por que son parte de nuestra esencia y en ellas se encuentra lo más sencillo y real del sentir de la nación.

Es evidente que esta concepción pretende el inmovilismo social como fórmula para conservar lo bueno, identificado con lo simple y lo originario. Sin embargo, en el supuesto de que fuera posible tal inmovilidad, quedaría por revisar la pretendida pureza homogénea de las características intrínsecas de lo que el pueblo hace y sostiene.

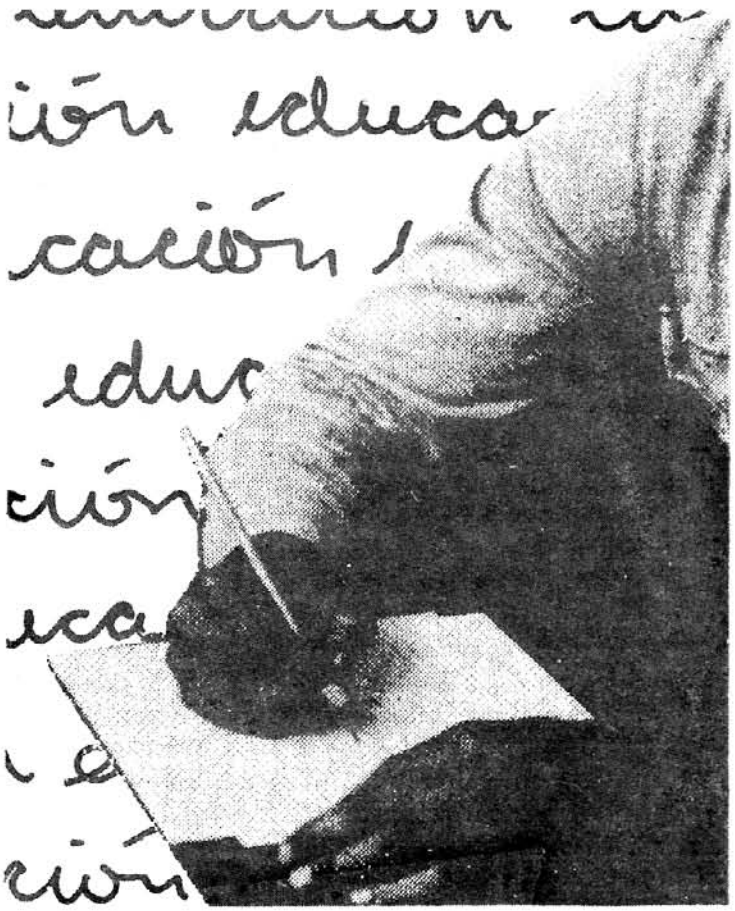
Finalmente, hay una concepción que considera lo popular como un significado histórico y relacional. Desde este punto de vista se pretende hacer un acercamiento operativo al estudio del asunto y superar así lo que hay de normativo en las concepciones antes expuestas.

Lo popular en esta concepción se refiere al sentido que adquieren ciertas prácticas y productos sociales cuando tienen las siguientes características:

1. Las clases subalternas, instrumentales y dominadas, las portan y en ocasiones también las producen.
2. Son históricamente diferentes y contrastantes con respecto a otras que persiguen similares propósitos, coexisten en una misma formación social y se consideran oficiales, avanzadas o mejores.
3. Independientemente del grado de articulación interna que posean, son usadas, creadas o reformadas dentro del sistema de representaciones simbólicas del pueblo.
4. En ocasiones, son elementos de resistencia, impugnación e identificación del pueblo frente a la hegemonía de las clases dominantes.

Lo anterior implica que lo popular no es una esencia visible en la práctica social, sino un hecho social; no es una substancia sino un hecho relacional e histórico; no se define por su origen, sino que adquiere sentido por el uso, refuncionalización y resignificación que de esas prácticas sociales hacen las clases subalternas.

Esta concepción está inscrita en un teoría de las clases sociales y supone la aceptación de que la explicación clasista de la sociedad es válida —o al menos la más válida— y por tanto ubica lo popular del lado de las clases subalternas. Esta ubicación permite operar la categoría *popular* en una realidad social heterogénea. Tal hetereogeneidad puede tratarse operativamente utilizando las características antes citadas como necesarias para calificar de populares a las prácticas sociales.



Sin embargo, queda pendiente en esta concepción formalizar el tratamiento de cierto fenómenos y cuestiones que no quedan comprendidas en lo clasista, tales como: el regionalismo, las etnias, la sexualidad, la terciarización de la economía, la migración, la vida cotidiana, etc. La perspectiva clasista privilegia los aspectos de distinción, pero las culturas popular y hegemónica tienen áreas en las que se encuentran y reconocen significantes similares; están interpretadas por elementos *transclasistas* (CIRESE 1978)*, que atraviezan el *recorte* clasista de la sociedad. Por eso hacen falta categorías para desarrollar análisis de lo que une e identifica. Algunos de los fenómenos mencionados antes son elementos que no pueden operarse con la perspectiva clasista sin modificarla o complementarla. Poner del lado de lo subalterno a lo popular no nos exime de revisar la presencia y operación de tales elementos transclasistas en ese ámbito subalterno. Por ejemplo, la educación, ya sea como función social o como un proceso institucional, tienen una problemática similar en ambas clases: la dificultad de operar los significados, de constituirlos, criticarlos, etc. La caracterización de lo popular como relacional e histórico permite revisar la educación, en su contribución a la afirmación de la cultura popular, en cuanto en la operación eficaz de los protocolos de significación o adquisición del sentido.

* CASTILLO, Alfonso. En Educación no formal para adultos. Revista de CENAPRO Año III, No. 2, 1980.

Finalmente, esta concepción utiliza la categoría *pueblo* sin ocultar la heterogeneidad que contiene. El pueblo no porta o produce elementos culturales homogéneos: los tiene degradados y también progresistas; no es un estamento social único, se incluyen campesinos, grupos preindustriales tradicionales, proletarios, subproletarios urbanos y rurales, etc. No es sólo una clase, sino una clase atravesada por fenómenos y elementos transclasistas.

Educación de Adultos

Repasemos ahora las concepciones que circulan en relación con el binomio educación de adultos. Existen múltiples pronunciamientos de diversos autores e investigadores al respecto. Un apretado resumen nos deja dos concepciones:

Educación de adultos culturalizante; esto es, acción dirigida a incorporar al adulto marginado (rural y urbano) a la cultura dominante, proporcionándole medios para adquirir destrezas básicas con las cuales acuda al mundo del trabajo y de la *modernidad*. En esta concepción se suelen distinguir (CASTILLO, 1980)* dos modelos típicos; el modelo escolar, que pretende una mayor distribución de oportunidades de escolaridad, como medio para distribuir mejor las oportunidades de trabajo y contribuir a la difusa meta del desarrollo armónico; y por otro lado, el modelo técnico, cuyo objetivo es la productividad en términos de rendimiento dinámico; la educación de adultos trata de atenuar los efectos negativos del desempleo, de la baja productividad del campo, de la migración a la ciudad y de la carencia de técnicas en la industria.

Educación de adultos para contribuir al cambio social. Esta concepción plantea la educación de adultos a partir de un enfoque *liberador*. Se busca colaborar en la generación de una sociedad nueva, más justa; lograr actitud crítica y reflexiva de los adultos sobre la realidad social que viven y sufren. Se propone partir de las necesidades individuales y colectivas de los destinatarios y se entiende como educación *comprometida* con la transformación de las estructuras sociales, paso necesario para lograr un verdadero desarrollo cultural.

Algunos educadores e investigadores (Castillo 1980; Martínez 1980; De Schuter 1980), han desarrollado algunas precisiones alrededor de esta concepción. Entre otras luces aportadas rescatamos aquí el llamado modelo *participativo*, el cual propone la educación de adultos con el objetivo de provocar la participación organizada de las masas en la determinación del modelo de desarrollo que ha de seguir la sociedad. Se pretende la transformación de las estructuras de poder y propiedad de la sociedad y se ubica a la educación como resultado y medio a la vez de acciones educativas que socializan; por eso, el modelo postula que es muy importante ligar el proceso educativo a las condiciones de vida y trabajo. Todo proceso educativo debe modificar la situación social reinante, procurar la justicia social y contener una definida orientación política.

Según De Schuter (1980) este modelo ha sido gestado después de un proceso que empezó por la alfabetización, siguió por la educación compensatoria, el desarrollo de la comunidad, la educación fundamental, la educación permanente, la capacitación para el trabajo y arribó recientemente a la educación para la acción y el cambio social. Este proceso no es un continuo, ni tampoco un paso supone la desaparición del anterior. Cada paso es casi siempre un nuevo desarrollo que busca superar las deficiencias del precedente.

Me parece evidente que atrás de las concepciones está una práctica social que busca aprovechar la educación para alguno de dos proyectos sociales: *conservar la sociedad o transformar la sociedad.*

Esta forma de conceptuar nos lleva a privilegiar un enfoque tal que no se puede considerar a la educación en sí misma. Es necesario en el contexto del proyecto social del que forma parte. Así, la educación de adultos no se puede definir por contraposición a la educación escolar o como parte de la educación no-formal.

Así pues, en esta línea, que podemos calificar de sociologista, preguntarse por el concepto de educación de adultos es preguntarse por la intencionalidad social de los operadores y gestores de ese conjunto de actos educativos. Tal intencionalidad permitirá ubicarla como una práctica culturalizante, participativa o transformadora.

Ahora bien: ¿Es posible analizar la educación de adultos desde lo propiamente educativo, independientemente del objetivo social que declaren los protagonistas? me parece que sí es posible, a condición de que se parta de la superación lógica de la encrucijada que surge de la aproximación sociologista antes mencionada. Y considera que vincular lo dicho de cultura popular con las prácticas de la educación de adultos puede brindarnos una oportunidad en el sentido antes dicho.

Educación de Adultos y Cultura Popular

Si hemos establecido ciertas características específicas para que una práctica social sea considerada como popular, tenemos que referirnos a aquéllas para identificar las diversas modalidades de vinculación entre educación de adultos y cultura popular. A continuación hago, en forma sintética, un primer intento de articular ambas realidades.

Es posible que al educador (institución o individuo) le interese la cultura popular como un medio

* CIRESE, Alberto María. Notas provisorias sobre signicidad, fabrilidad y reproducción. Reproducción mimeográfica UAM-1978.

para facilitar la *entrada* y la comunicación con los adultos a los cuales dirige su acción. Son de esta modalidad los intentos de *popularizar* los protocolos, por ejemplo el uso de códigos más simples (historietas, audiovisuales, etc.) para presentar contenidos. Este intento no le da su lugar a la cultura popular, sólo se vale de ella desde la hegemonía sin cuestionársela.

También se da en la educación de adultos el interés por hacer participar a los adultos destinatarios. En este caso la cultura popular se entiende como otro universo distinto al del educador, con el cual es necesario el diálogo, pero sin dejar de suponer que es la cultura del educador la más válida y la que finalmente debe prevalecer. Esta modalidad recurre a métodos activos, dinámicos y centrados en el destinatario para motivar la participación de los adultos en el desarrollo de las actividades. Desde luego ese recurso facilita la comunicación entre los participantes porque se privilegian los códigos populares y de alguna manera las prácticas populares se incorporan al proceso de educación y se les asigna un lugar específico, aunque los límites y contenidos metodológicos y de significación sean en última instancia no-populares.

Por otra parte, se dan intentos que conciben la cultura popular como otra cultura igualmente válida, aunque con manifestaciones *inorgánicas e indigestas*. Entonces se busca articular los objetivos de la educación de adultos con objetivos sociales que ya estén operando los destinatarios. Así, el uso de códigos adecuados, el diálogo y la participación adquieren otro sentido, pues se vinculan a un proceso de significación construido y operado por los mismos destinatarios. Esta modalidad supone que es el adulto, el destinatario, el que decide para qué quiere y/o le sirve el programa de educación dado el propio proyecto social implícito o explícito que desean llevar adelante. Desde luego no se trata de cambiar de dictador: del estado a la base social, sino de llevar adelante coherentemente aquello de que las prácticas sociales populares pueden producir (o apropiarse) el sentido de esas mismas prácticas; que son parte del sistema de representaciones del pueblo y que sirven para identificarse como tal, como pueblo frente a la hegemonía. Y tal coherencia puede alcanzarse mediante la elevación al primer plano de la práctica educativa del proceso realmente existente de significación del pueblo, para que opere la dinámica educativa, y así, los contenidos y propósitos modernizadores sean revisados, evaluados y finalmente aceptados o desechados desde el punto de vista propiamente popular.

Se trata pues de evitar la presentación de la educación de adultos como lo que le falta al pueblo para superarse, sino como el instrumento para que el pueblo valore lo que tiene y descubra lo que le falta para consolidar su propia cultura. Vemos pues, en esta tercera modalidad, la importancia de la metodología

o proceso lógico para articular objetivos y práctica real.

Esta dimensión metodológica nos lleva a analizar la educación de adultos como hecho o acto educativo, aunque vinculado e indisoluble al propósito social que declare buscar.

Se puede analizar como acto educativo en si, pues no obstante los propósitos sociopolíticos del educador —o de la institución educativa—, el destinatario recibe y procesa por sí mismo, en alguna medida, lo que le ofrece ese educador. El destinatario no es un receptor vacío que permanece incólume ante los estímulos, contenidos y procesos que el educador le presenta, aunque éste así lo considere. Además, los propósitos del educador (ya sean alfabetizar, capacitar, organizar o participar) no se alcanzan por el hecho de declararlos; hace falta disponer de un camino lógico, metódico y preciso que dé cuenta de cómo se va a transitar del propósito al logro real.

La educación de adultos, como todo acto educativo, requiere, para podérsele calificar de práctica educativa eficaz, de dar cuenta del proceso real por el que pretende alcanzar un objetivo. No basta declarar el procedimiento; es necesario precisar cuál es la coherencia metodológica entre el qué, el cómo, el para qué y el porqué de las diferentes operaciones que pretende efectuar el educador y, además, es indispensable tener clara la relación con las operaciones que el destinatario desarrollará como respuesta o colaboración a los propósitos del educador.

Alvarez y Toro (1978) nos llaman la atención sobre los contextos de aprendizaje; no es lo mismo, dicen, enseñar-aprender para saber, que enseñar-aprender para poder. Análogamente, no baste referirse al contexto según el fin social que busca una acción educativa; es necesario además hablar del contexto metodológico con el cual se pretende alcanzar el propósito educativo declarado. Por ejemplo, una acción educativa para alfabetizar basada en operaciones del educador y del destinatario tales como la repetición y la memorización, logrará eso, repeticiones y memorización, pero no producirá proceso alguno calificable de educativo. Estas operaciones

pueden constituir **parte** de un proceso educativo, pero aisladas —y sobre todo cuando privilegian en función de metas administrativas— no contribuyen a lo educativo. Alfabetizar no tiene coherencia metodológica con repetir y memorizar si ello no se acompaña de otras operaciones lógicas tales como relacionar, diferenciar, confrontar, recuperar, implicar, argumentar, etcétera.

Así, me parece necesario en el caso de los intentos de educación de adultos, revisar la concepción metodológica con la que se realizan; esto es, la coherencia realmente operativa entre los contenidos, objetivos, técnicas y procedimientos tanto del educador como del destinatario. Tener claro el producto esperado no asegura el proceso para llegar a él.

En esta perspectiva, arriesgo con ánimo provocador algunas reflexiones. En primer término, me parece que toda práctica educativa tiene una *lógica metodológica,* es decir, tiene un componente lógico que articula sus partes y protocolos. Sin embargo responde esa lógica a los objetivos declarados. Por ejemplo, es frecuente encontrar en las acciones de educación de adultos la declaración de que es necesario partir de sus necesidades. Tal declaración se traduce en recoger las necesidades de manera sistemática, con métodos y técnicas poco interactivas tales como encuestas, entrevistas dirigidas, etc. Así, la lógica de la acción traiciona la búsqueda pretendida. Son pocas las veces que en educación se dan pasos para construir junto con el destinario el significado de la acción propuesta por ellos mismos. ¿De qué sirve declarar un objetivo si el proceso concreto de encarnarlo en la práctica niega la posibilidad lógica de alcanzarlo?

Otra cuestión para la reflexión es la relativa a los procesos de significación y resignificación involucrados en la práctica educativa. Educar es contribuir a conocer e incrementar la capacidad del ser humano para significarse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Entonces podemos hablar de la metodología educativa desde el ángulo de los significados pues toda práctica educativa contiene una *lógica de significación* mediadora entre la persona, las operaciones del conocer y los significados. Ahora bien, para que un significado cualquiera llegue a formar parte de la cultura del sujeto o de la sociedad, no basta aprenderlo sino que es necesario construirlo; o sea, interiorizarlo a partir de la experiencia personal hasta llegar a valorarlo como algo propio, personal y útil para manipular la realidad.

La educación, en particular la de adultos, puede, según la lógica de significación específica que contenga, colaborar al proceso de construir significados o propiciar su implantación simplemente. Por ejemplo, ciertos intentos de educación se proponen contribuir al cambio social. Este concepto porta una significación compleja y heterogénea. Por eso, proponerse contribuir al cambio social supone una metodología que facilite que los destinatarios construyan el propio significado de cambio social a partir de la experiencia social que tengan, reflexionándola, valorándola e interpretándola para apropiarse de ese significado. Sin embargo, es casi una constante que los proyectos que tienen ese propósito sostengan una metodología que, de una u otra manera, impone un significado particular de cambio social. Alcanzar un cierto grado de adhesión a un pre-concepto no contribuye a construir significados propios y por tanto no consolida la cultura. Si la metodología privilegia la transmisión de una determinada concepción del mundo sin dialogar con la de los destinatarios, nos indica una lógica de significación proselitista. Y el proselitismo es poco comparable con un auténtico desarrollo personal y colectivo. Nótese, pues, como la metodología es un analizador excelente para detectar qué tipo de procesos reales produce una práctica educativa.

Finalmente, en el caso de la educación de adultos dirigida a los sectores populares, las cuestiones antes referidas se vuelven graves. Una práctica proselitista revestida de educativa destruye la cultura popular, pues contiene precisamente las características contrarias a las que arriba señalamos como propias de una práctica popular. Además, es frecuente encontrar proselitismo disfrazado discursivamente de propósitos populares, por lo que señalamos la insuficiencia de las declaraciones y la necesidad de arribar a verdaderas encarnaciones metodológicas coherentes. Por otra parte, cuando la metodología incluye procesos que generan espacios para facilitar la manifestación de prácticas populares, se pueden construir significados populares y se propicia la resignificación o revaloración de elementos culturales presentes en las prácticas del pueblo pero aún poco órganicos y a veces deteriorados.