

Enfoques en educación de adultos Apuntes para una clasificación

Carlos Alberto Torres *

1. Introducción: Supuestos y limitaciones del análisis

El propósito de este trabajo es esbozar en forma preliminar una clasificación de los enfoques alternativos en educación de adultos. Al clasificar y explicitar los fundamentos, argumentos y metodologías de los enfoques alternativos en la materia, contribuiremos a la evaluación de estrategias y programas de educación de adultos y educación no formal, en la medida en que dichas políticas y programas están orientados por una racionalidad específica.

El primer supuesto de nuestro análisis es que todo diseño de políticas educativas, planes y programas en cualquier campo del quehacer educativo está regido, explícita o implícitamente, por principios, supuestos e hipótesis a los cuales denominaremos racionalidad teórica.

El segundo supuesto es que en la práctica educativa existe una compleja totalidad de controversias teórico-metodológicas; controversias que a veces surgen o poseen su contexto específico en algún campo bien determinado de la práctica educativa pero que, sin embargo, es posible detectar y trazar su parentesco, de uno u otro modo, a lo largo de los diferentes campos educativos.

El tercer supuesto es que, a pesar de la variedad de tópicos, discusiones, o racionalidades involucradas en el campo educativo es posible discernir grandes parámetros o constantes que pueden ser clasificados. En este ensayo hemos reservado el nombre de enfoques para cada una de las racionalidades teóricas involucradas.

El cuarto supuesto es que en última instancia, estos enfoques no se articulan entre sí –en la práctica cotidiana de formulación y aplicación de política educativa– en forma orgánica, sistemática y funcional; por el contrario, existe una constante pugna de racionalidades alternativas. Pugna que refleja un persistente conflicto cuya matriz fundamental, situada al nivel de la sociedad civil, no se traslada al Estado como reflejo mecánico o destellos astrales sino que encuentra en la arena estatal un ámbito propicio para desarrollos de contradicciones específicas (que en algunos casos originan nuevas fuentes de conflicto). En otros términos, las racionalidades teóricas, en sus controversias y desacuerdos, expresan un nivel de conflicto y lucha originados en las fuentes básicas de la práctica social.

El quinto supuesto será entonces que nuestro esfuerzo por clasificar en forma preliminar dichos enfoques, referidos únicamente al campo de la

* Carlos Alberto Torres, sociólogo dedicado al campo de la educación de adultos, cursa su doctorado en la Universidad de Stanford, Estados Unidos. Es autor de numerosas publicaciones acerca su especialidad.

práctica de la educación de adultos, es necesariamente limitado: apunta a señalar sólo una de las aristas del conflicto (la ideológica, racional, teórica) usando como material empírico las argumentaciones codificadas y cristalizadas históricamente. De aquí que el nivel de análisis escogido es eminentemente teórico y no histórico; sin embargo, la realidad histórica aparecerá tras el lustre de conceptos y argumentos así como en la figura de autores, tópicos de investigación y formalización de políticas educativas.

El sexto supuesto hace referencia al campo del análisis: la educación de adultos, la cual es, quizá como ninguna práctica educativa, una práctica clasista. Lejos de dirigirse a la totalidad de los individuos en la sociedad civil (como, por ejemplo, en el caso de la educación primaria), se dirige a un sector de clases y categorías sociales a las cuales podríamos calificar como sectores socialmente subordinados o usando una terminología hoy en boga, sectores populares. Permítasenos describir brevemente a cuáles clases sociales nos referimos. La experiencia latinoamericana nos permite afirmar que la clientela específica de la educación de adultos la constituyen, en términos generales, las siguientes clases y grupos sociales: 1) campesinos y sectores indígenas o, en general, los sectores sociales vinculados a los modos de producción pre-capitalistas; 2) sectores marginales urbanos, generalmente auto-empleados (por ejemplo, los denominados "comerciantes ambulantes"); 3) trabajadores urbanos recipientes de salarios bajos, muy a menudo empleados en empresas industriales no monopólicas, en empresas estatales o paraestatales y en el sector servicios; 4) en el sector servicios, adquiere particular relevancia para esta educación el estrato de la población económicamente activa dedicada al renglón denominado "servicios personales" (por ejemplo, servicio doméstico); 5) el lumpenproletariado; 6) los niveles más bajos de remuneración salarial en la pequeña burguesía urbana y, muy especialmente, rural. Finalmente, un supuesto crítico de nuestro estudio consiste en la confianza de que es posible capturar el universo de procesos que se expresan en la política educativa estatal a nivel microscópico (como, por ejemplo, al nivel de la educación de adultos) nivel donde la textura y dinámica de las tendencias generales se vuelven visibles¹.

Es muy importante enfatizar que los enfoques alternativos a los cuales nos referimos más adelante tienen un terreno fértil en la discusión entablada a nivel estatal. Esto es así, no en virtud de un carácter particular de la educación de adultos sino debido a que en el siglo XX la educación ha venido siendo primariamente y en forma creciente una función del Estado. Una observación final antes de entrar en nuestro tema. La clasificación de enfoques que sigue constituye un esfuerzo tipológico preliminar cuya utilidad es simplemente heurística y no analítica. De ninguna manera pretendemos afirmar que los enfoques señalados constituyen "tipos-ideales" a través de los cuales analizar los fenómenos observados empíricamente en la realidad. No sólo rechazamos la posibilidad de contrastar alguno de estos enfoques en forma mecánica con formulaciones de política educativa y a partir de allí caracterizar ésta, sino que

¹ En muchos momentos del texto el lector reconocerá los planteos teóricos de Clause Offe, al cual consideramos un autor muy relevante para interpretar la formación de políticas educativas. Véase de este autor, por ejemplo, "The theory of the capitalist state and the problem of policy formation" en **Stress and contradictions in modern capitalism. Public policy and the theory of the state**. Lexington, Mass., Lexington Books, 1978.

afirmamos la necesidad de que esta topología de enfoques constituya un auxiliar para el estudio de racionalidades teóricas subyacentes a programas y no, como es a menudo el caso en el uso de topologías, suplantar a través de éstas el análisis concreto de situaciones históricas.

2. Racionalidades y prácticas educativas

Cuando clasificamos enfoques nos referimos a racionalidades explicitadas –de una u otra manera– presentes; y operantes en la práctica educativa. Sin embargo, existe una importante diferencia entre racionalidad y práctica. Si bien se puede sistematizar un conjunto de proposiciones y predicciones (racional) para una práctica, no siempre –ni siquiera la mayoría de las veces– las racionalidades moldean, a su imagen y semejanza, la práctica educativa. Las prácticas educativas, como prácticas sociales, deben ser vistas, no como efectos o reflejos de racionalidades y estructuras sino como elementos fundamentales e irreductibles de la dinámica social². En otros términos, la relación entre racionalidades (enfoques) y práctica es análoga a la relación entre lenguaje y conversación: el lenguaje estructura la conversación en términos de sintaxis y gramática pero ejerce sólo un control parcial sobre los contenidos de la comunicación: Siguiendo esta analogía, al tratar de sistematizar las grandes racionalidades subyacentes a la práctica educativa estaremos refiriéndonos explícitamente al “lenguaje” y no al contenido de la comunicación expresada a través de la conversación. A los efectos de simplificar el análisis, distinguiremos una matriz de racionalidades teóricas a partir de la cual, y referido a situaciones históricas, diversos enfoques emergieron. En la educación contemporánea esa matriz puede ser desglosada en dos grandes visiones de la educación: una *visión incrementalista* y una *visión estructuralista*. La visión incrementalista ha sido asociada muy a menudo a las ciencias sociales de cuño funcionalista y de origen norteamericano, especialmente a la sociología y economía de la educación surgida en dichos ámbitos académicos. Esta visión ha sido y sigue siendo la visión dominante en los escenarios educativos del continente³. En sentido estricto, las perspectivas incrementalistas no cuestionan de raíz el sistema económico social donde la educación toma forma; por el contrario, el núcleo fundante de esta racionalidad puede ser expresado en estos términos: hacer de los procesos educativos una variable funcional del conjunto estructural y sistémico de la economía y sociedad capitalista.

Esta noción de funcionalidad y disfuncionalidad se concatena con una percepción liberal pluralista del estado donde, ésta, se convierte en representante de los intereses generales de los individuos, o en versión más crítica, árbitro neutral de las pugnas entre grupos y clase sociales en la sociedad civil. Referido a la educación, es una visión que deposita su mayor confianza en la planificación y administración educativa, en las técnicas de toma de decisiones, en las técnicas de administración y evaluación y en las técnicas de optimización de recursos (por ejemplo, en los análisis a través de la función “producción”). Es decir, se trata de una visión que ha sido caracterizada como “tecnocrática” en el sentido que presta mayor énfasis a los

²Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981), págs. 223-242.

³ Para una crítica sistemática de esta visión, véanse los artículos contenidos en la parte primera del libro de Guillermo González R. y Carlos A. Torres (coordinadores) (1981).

aspectos técnicos y tecnológicos de la educación que a los aspectos sociales y políticos.

Bajo esta visión, el principal rol de los planificadores y administradores educativos es mejorar la eficiencia del sistema mediante una racional planificación y administración, así como a través de la investigación, la experimentación de nuevos proyectos o, en general, la formación de políticas educativas a través de expertos. Este rol debe cumplirse lejos de las presiones políticas y sociales, sin dar participación efectiva a otras instancias sociales toda vez que los "expertos" poseen autonomía y legitimidad científica para esto.

Las reformas educativas –argüirá esta visión– deben contribuir a la especialización y a la diferenciación estructural de la sociedad, particularmente a través de mejorar el entrenamiento de la fuerza laboral. De este modo, la educación aparecerá como uno de los mayores determinantes en la realización de los objetivos de equidad y bienestar social contribuyendo a la movilidad vertical ascendente de los individuos. Igualmente, a través de sus funciones políticas, la educación moderna contribuirá a fortalecer la democracia liberal (símbolo de la forma más racional de organización del poder y del gobierno social). Finalmente, en términos específicamente productivos, la perspectiva incrementalista enfatiza que la inversión educativa contribuye a mejorar la productividad de la fuerza de trabajo, por este medio a mejorar sus ingresos con las subsecuentes repercusiones en el nivel macro-social: más creación de riqueza y más desarrollo social y económico. Las implicaciones de esta visión a nivel política educativa incluye la propuesta de que un incremento en la tasa de escolarización de la población incrementará la remuneración de la fuerza de trabajo y contribuirá, por ende, a reducir la desigualdad social⁴.

Entre los autores que, tradicionalmente, abogaron por una educación que contribuya a desarrollar el potencial humano y por lo tanto al crecimiento social, encontraremos además de los pedagogos idealistas posrenacentistas la figura "moderna" de John Dewey, el cual ha influenciado enormemente en los ambientes pedagógicos latinoamericanos. Contemporáneamente, esta perspectiva idealista y pragmática se ha visto fortalecida por las vertientes teóricas que consideran la educación como un acto de socialización de individuos para la competencia social: en esta segunda corriente (que ligeramente se aparta de la primera) uno de los representantes más importantes es el sociólogo norteamericano Alex Inkeles⁵.

La visión estructuralista, en cambio, se sustenta en un análisis histórico-estructural del proceso de desarrollo económico, social y educativo. La educación aparecerá como un fenómeno social que juega un importante papel en el crecimiento capitalista, regulando, muy a menudo, los flujos de la fuerza de trabajo. Esta fuerza de trabajo, a partir de procesos formales y sistemáticos educativos, alcanzará mayor calificación (destrezas, habilidades, conocimientos) así como será socializada en ciertas normas y valores los cuales, en muchos casos, contribuyen a reforzar el control social y la

⁴John Simmons (editor) (1980), pág. 24 y ss.

⁵ Inkeles, Alex y Smith (1974).

hegemonía existente, aunque en otros casos son fuentes de contradicción y conflicto.

Para esta visión, el estado se encuentra íntimamente envuelto en la constitución y reproducción del capitalismo como sistema, protegiéndolo de potenciales amenazas y guiando su transformación. En este sentido, el estado no es entendido como institución política autónoma que se encuentra por encima del sistema de producción y de la estructura de clases sociales sino, por el contrario, es una arena donde las contradicciones del sistema productivo y la dinámica contradictoria del conflicto entre clases sociales formaliza en términos de políticas públicas. Así entonces, el tipo de vinculación entre educación y proceso de trabajo es revisado bajo una orientación no-pluralista, como en el caso de la perspectiva incrementalista. Se afirmaría, en contra de los planteos neo-liberales de la visión incrementalista, que existe un proceso de desconexión entre el mercado de trabajo y la educación, el cual se refleja fundamentalmente en tres órdenes básicos: 1) un desajuste en la estructura curricular (es decir, la persistencia de un currículo relativamente homogéneo frente a demandas del sistema productivo cada vez más heterogéneas); 2) un desajuste entre producción de graduados en todos los niveles y demanda de fuerza de trabajo en posiciones laborales preestablecidas, donde, por ejemplo, la caída sistemática de las tasas de retorno, privadas y sociales para graduados en países del capitalismo industrial avanzado pero también del capitalismo periférico es vivo testimonio; 3) el problema de la sobrecalificación de la fuerza de trabajo empleada en algunas ramas industriales y del sector servicios, que acarrea una creciente insatisfacción en el trabajo y un desperdicio de recursos con su corolario de inadecuada producción de conocimientos científicos y tecnológicos. Junto con lo anterior, un segundo corpus problemático –indicaría esta visión– lo constituye las tendencias contradictorias en ambas esferas: mientras la educación pública continúa, con diferentes ritmos acorde con los países, expandiéndose y masificándose, diversificando y ampliando la oferta educativa así como elevando el nivel de escolaridad de la población, la dinámica de contratación en muchos mercados de trabajo específicos es justamente la opuesta, contratar personal cada vez con menores niveles de calificación para los requerimientos de la posición con el objeto de disminuir los costos de producción, incrementar el control social sobre los trabajadores, facilitar mediante la sustitución de fuerza de trabajo la movilidad de ese factor en la producción –acelerando por lo tanto, mediante técnicas de organización, una mejor movilidad del capital– y evadir también el control estatal. La perspectiva estructuralista contiene dos contradictorias macrovisiones: una, que no cuestiona los fundamentos capitalistas de la sociedad y otra, que apoyándose en la tradición marxista decididamente los impugna, propiciando una sociedad alternativa. Esta perspectiva radical en contra de la visión incrementalista, señalaría que las políticas educativas rara vez se constituyen en elemento básico y efectivo de democratización e igualdad social sino que continuaría operando bajo la lógica dominante en el todo social: la maximización del crecimiento del capital. Como perspectiva alternativa, el estructuralismo radical focaliza su percepción del “problema educativo” más en sus ángulos sociales, políticos y económicos que en los determinantes técnicos de la formación de política educativa. La perspectiva estructuralista de corte capitalista, en cambio, reforzará desde la racionalidad tecnocrática, las tendencias de orden y continuidad del sistema sociopolítico

donde la educación tiene lugar. Será una perspectiva “sistémica” de la praxis educativa.

3. Enfoques alternativos en educación de adultos

Junto con las racionalidades operantes en educación, debe considerarse la experiencia histórica de las sociedades latinoamericanas. Aun a riesgo de forzar una interpretación excesivamente simplificada de los procesos sociales, afirmaremos que una variable decisiva para la formulación, implementación y evaluación de políticas en educación de adultos lo constituyen la atmósfera social de movilización y participación de las clases sociales, comunidades, grupos e individuos en las cuestiones educativas. Es decir, cualquier intento de caracterización de programas educativos debe hacer referencia a la coyuntura social donde éstas toman lugar y, especialmente, a la dinámica social. En este sentido distinguiremos dos situaciones básicas en términos coyunturales – relegando los movimientos orgánico-históricos de largo plazo para otro tipo de análisis–; éstas pueden ser definidas como: 1) momento de activación política y participación política (que corresponde, con las licencias conceptuales del caso, a una situación histórica donde priva la dinámica de transformación social y transición sobre las fuerzas del orden social, o que al menos éste se ha erosionado en forma significativa); 2) momento de reforzamiento del orden mediante control político y participación política controlada –que corresponde a un intento histórico por sujetar bajo reglas bien preestablecidas las dinámicas de cambio social–. Ahora estamos en condiciones de definir los cuatro enfoques preponderantes en la educación de adultos.

Cuadro N° 1
Enfoques alternativos en educación de adultos

	INCREMENTALISTA	ESTRUCTURALISTA
Activación política y participación política	Modernización	Pedagogía del oprimido
Control político, participación política controlada	Idealismo - pragmático	Ingeniería social (Corporativismo)

3.1. El enfoque de la modernización

El enfoque de la modernización considera a la educación en general (y a la educación de adultos en particular) como una variable íntimamente vinculada a los procesos de desarrollo económico social. El desarrollo, a su vez, es concebido como el crecimiento del producto social, tomando como modelos las sociedades capitalistas avanzadas de Occidente. Ahora bien, ¿cómo es posible que estas sociedades alcanzaran el desarrollo mientras los países del tercer mundo permanecen estancados? La respuesta para este enfoque es simple: porque priva en las sociedades avanzadas una personalidad social básica que posee valores estándares opuestos a aquellos de las sociedades subdesarrolladas. En las sociedades avanzadas privan el sentido del logro (*achievement*), una visión universalista y una división específica y funcional del trabajo, mientras que en las sociedades subdesarrolladas se debaten en el

respeto hacia las posiciones adscriptas, una visión particularista del mundo y un sentido o división inespecífica del trabajo.

Estos caracteres dificultan el pasaje de la situación de atraso económico a una situación de desarrollo económico, como es el caso de los países industriales avanzados. Conociendo el punto de partida y el punto de llegada del proceso de desarrollo, este enfoque señala la necesidad de identificar los mecanismos a través de los cuales puede efectuarse dicho pasaje de una situación a la otra. El alfabetismo y la educación básica se contarían entre los mecanismos privilegiados para incrementar contactos con las sociedades modernas (y sus productos), desorganizar las culturas tradicionales (a menudo de origen oral) consideradas un factor de atraso, y permitir el desarrollo de la heterogeneidad social en la adopción de innovaciones.

Mark Blaug y otros han señalado que el alfabetismo y la educación básica de adultos en general contribuyen al desarrollo económico en distintas formas, a saber: 1) aumentando la productividad de los nuevos alfabetizados; 2) aumentando la productividad de los que trabajan con los nuevos alfabetizados; 3) expandiendo la difusión del conocimiento general de los individuos (entrenamiento en sal y nutrición infantil) y, por lo tanto, reduciendo el costo de transmitir información útil; 4) estimulando la demanda por entrenamiento técnico y educación vocacional; 5) actuando como instrumento para seleccionar a los elementos más valiosos y ampliando su movilidad ocupacional; 6) fortaleciendo los incentivos económicos, esto es, la tendencia de la gente por responder positivamente a un incremento en la recompensa por sus esfuerzos⁶. En estos términos, autorizados politólogos como Karl Deutch señalarán al alfabetismo como uno de los más importantes elementos para el proceso de modernización y desarrollo de las naciones en vía de industrialización. En algunos casos se ha llegado a afirmar que "existe la tentación de afirmar que una tasa de alfabetismo del 30 al 45% es un prerrequisito para obtener ingresos nacionales promedio per cápita entre 200 y 300 dólares"⁷. Investigaciones diversas han señalado que existe una correlación significativa entre % de analfabetos e ingreso per cápita (.84) así como entre aquél e industrialización (.87): a su vez, el coeficiente de correlación múltiple para 54 países entre alfabetismo, urbanización, reconocimiento de valores de información y participación política fue de .91⁸.

Una segunda línea argumental enfatiza que el nivel sociopsicológico del proceso de modernización involucra un cambio fundamental en valores, actitudes y expectativas: para estos cambios la educación de adultos es muy relevante. Daniel Lerner afirmó que: 1) el alfabetismo es la destreza personal básica que subyace a todo proceso de modernización, y 2) que con el alfabetismo llegan otros beneficios más allá de leer o escribir⁹. Esto es, parcialmente, uno de los principales intereses del estudio de Howard Schuman, Alex Inkeles y David S. Smith, al afirmar que las tasas de alfabetización entre naciones están sustancialmente asociadas con un amplio rango de variables las

⁶ Bravernman, Harry (1974), también Michael Van Waas (1981).

⁷ Unesco (1968^a).

⁸ Unesco (1968b).

⁹ Lerner, Daniel (1958).

cuales son causa o resultado del desarrollo¹⁰. Así pues, para estos autores, el alfabetismo y la educación básica de adultos permite anticipar cambios sociopsicológicos, que son parte sustancial de la teoría de la modernización, ya que ésta es entendida como “un complejo pero coherente grupo de disposiciones psíquicas manifestadas en cualidades generales tales como sentido de la eficacia, disposición para nuevas experiencias, interés en la planificación, vinculadas, a su vez, con cierta disponibilidad para actuar en relaciones institucionales, como ser ciudadano activo, tener en alto valor la ciencia y mantener autonomía en las relaciones de parentesco”¹¹.

Finalmente, la educación de adultos y el alfabetismo son considerados factor esencial dentro del proceso de movilización social. Huntington sostuvo que uno de los más relevantes aspectos de la modernización para la política radica en el cambio de actitudes, valores y expectativas, cambios que son consecuencia directa del “alfabetismo, la educación, el incremento en las comunicaciones, la exposición a los medios de comunicación masiva y urbanización”¹². Estos diferentes niveles explicativos de las vinculaciones entre educación de adultos y desarrollo, generalmente, están presentes en la formulación, de planes de educación de adultos que se edifican a partir de estas premisas modernizantes que todavía dominan en los programas educativos gubernamentales latinoamericanos, como lo muestran los últimos artículos de Thomas La Belle¹³.

3.2. Pedagogía del oprimido

Para este enfoque los principales problemas de la educación de adultos no son problemas pedagógicos o metodológicos sino políticos. Los programas de educación de adultos son diseñados explícitamente como mecanismos o instrumentos de colaboración pedagógica y política con los sectores sociales subordinados. Es una pedagogía para la transición social, de allí que defina su acción educativa como una “acción cultural”, cuyo objetivo central puede ser resumido en el término **concientización**. En sus orientaciones más radicales, la especificidad de la concientización radica en el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es decir, aparece como parte del proceso de “condiciones subjetivas” para el proceso de transformación social.

En términos estrictamente educativos, su propuesta es una pedagogía no autoritaria y no directivista. Los maestros y los alumnos son simultáneamente alumnos y maestros, con similar status y vinculados a través de un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal. La agenda educativa no tendrá lugar en el marco de un aula sino en un “círculo de cultura”. La trasmisión de ideas, valores, conocimientos se coloca en un segundo plano, resaltando, en cambio, la noción de compartir la experiencia. Entre las principales características de este enfoque se encuentran su resistencia a vincularse al aparato del estado (capitalista) y a la estructura burocrática de organización de la práctica educativa. En la medida en que el estado y la escuela representan instancias de mediación y represión social, se

¹⁰ Schuman, H.; Inkeles, A.; Smith, D. (1967).

¹¹ Lerner, Daniel: Op. cit. 63-64.

¹² Huntington, Samuel (1971).

¹³ La Belle, Thomas (1978).

postula, por el contrario, el diseño de alternativas no escolares, no estatales, insertadas en el corazón de la sociedad civil. De aquí que muchos de los representantes de esta pedagogía trabajen política y profesionalmente muy cerca de partidos políticos, universidades y centros de investigación, así como también de organizaciones de base y de las iglesias.

La vinculación con el campo de la educación de adultos es natural y lógica. Esta pedagogía personalizada en la figura de Paulo Freire, se originó en este campo educativo primero en Brasil, luego en Chile y más recientemente en Tanzania, Mozambique y Guinea Bissau. Incluso el llamado método psicosocial de alfabetización de adultos tiene un claro lugar de práctica y experimentación en este campo pedagógico mientras su aplicabilidad dentro de, por ejemplo, la educación primaria, es todavía materia de álgida discusión. Las implicaciones políticas de la educación de adultos exceden aquellas de la educación escolar (por ejemplo, la idea de utilizar las necesidades de las comunidades como materia prima para el diseño del vocabulario en los programas de alfabetización).

La educación de adultos desde el punto de vista de esta filosofía está mejor vinculada a las necesidades comunitarias y responde más ágilmente a las presiones de las comunidades que el sistema escolar formal. También la educación de adultos posee la flexibilidad curricular y de organización de lo que los sistemas formales más burocratizados y rígidos carecen. Los resultados de la educación de adultos son más inmediatos que los de la educación formal. No es necesario esperar 10 a 15 años, como entrenamiento formal, para que el "graduado" se incorpore al mercado de trabajo o a la actividad política, como sería en el caso de los niños. Los demandantes de este tipo de educación –particularmente en la periferia capitalista– son aquellos sectores socialmente oprimidos, de allí que el analfabetismo, lejos de ser un "mal social" es el resultado de una estructura y dinámica de clases determinada, fruto de la organización capitalista de la producción. De este modo la clientela de la educación de adultos se constituye, por derecho propio, en sector contradictorio y a la vez en impulsor del cambio social. Por último, la educación de los adultos ha mostrado una importancia muy grande como instrumento de movilización y desarrollo de la conciencia política, en diversas experiencias de transición al socialismo, como fuera el caso de Cuba o es, actualmente, el caso de Nicaragua. En todo sentido, la pedagogía del oprimido se constituye en representativa de una pedagogía libertaria y progresista.

3.3. Idealismo pragmático

El enfoque que hemos denominado idealismo pragmático tiene sus raíces en esquemas pedagógicos diferentes pero que, sin embargo, se encuentran profundamente emparentados tanto en sus premisas y objetivos centrales cuanto en sus estrategias de reforma y operación de los sistemas educativos. Entre las principales fuentes de este enfoque encontramos la filosofía pedagógica de John Dewey, las contribuciones del pedagogo suizo Pierre Furter y la corriente de la educación permanente (inspirada en el conocido texto de la Comisión Faure: **Aprender a ser**) y, finalmente, las orientaciones englobadas bajo el rubro de *andragogía*.

Dewey, quien ha sido sin duda alguna, el pedagogo más importante de la raigambre liberal y uno de los más influyentes en los ambientes educativos latinoamericanos, fue el mentor del movimiento norteamericano de renovación educativa entre 1920 - 1950, que fue proyectado luego hacia América Latina. Bajo esta filosofía, todo hombre posee potencialidades ilimitadas que deben ser exploradas, tanto para beneficio del individuo como de la sociedad. La herramienta principal de este proceso es la educación, que es considerada, fundamentalmente, como un ejercicio moral para crear una sociedad futura basada en el desarrollo individual en el marco de una democracia liberal parlamentaria.

Es primordial para la postura de Dewey que la educación proporcione recompensas internas al educando, y a la vez, que deje de ser un ejercicio racional para convertirse en un **ejercicio experiencial**.

Ahora bien, este esquema no cuestiona la sociedad donde la educación se realiza, por el contrario, la acepta ya que el orden de la sociedad industrial permitió el avance de la ciencia, la técnica y la expansión educativa (todos ellos, en opinión de Dewey, bienes en sí mismos deseables y no criticables). Un segundo aspecto completamente ajeno a esta perspectiva es la cuestión de cuáles son las fuerzas y procesos sociales que dan forma a los procesos educativos. En términos generales, la educación es desconectada del sistema social ya que se la considera un valor prescripto y necesario (es decir no contradictorio). Un último tema totalmente descuidado es la relación trabajo - productivo- educación; en otros términos, no existe preocupación alguna por los efectos sociales de la acción educativa sobre la esfera laboral. La operacionalización de esta filosofía en programas de educación de adultos reúne las siguientes características:

- 1) la educación es un bien al cual los hombres no deben renunciar, de aquí que la educación de adultos revista el carácter de un imperativo moral para todos aquellos marginados de la cultura;
- 2) se trata entonces de un esquema de carácter "compensatorio" o "remedial" que otorga nuevas oportunidades educativas a quienes desertaron del sistema o nunca tuvieron oportunidad de incorporarse a él;
- 3) en términos generales, no existirían diferencias sustantivas entre el aprendizaje del niño y el aprendizaje del adulto, por lo tanto, los materiales didácticos diseñados para la escuela primaria pueden ser usados prácticamente sin modificaciones en la educación de adultos;
- 4) el analfabetismo es un mal social, una "hierba dañina" que hay que extirpar;
- 5) aún reconociendo los determinantes sociales del analfabetismo, uno de los temas centrales de esta orientación es la falta de voluntad y motivación de los adultos para educarse: gran parte entonces de la responsabilidad del analfabetismo reside en los analfabetos que son indolentes y reacios a la prédica educativa;
- 6) esta orientación tiende a minusvaluar los mecanismos de educación informal y no formal, otorgándole prioridad a las formas escolarizadas, por consiguiente, los mecanismos de enseñanza-aprendizaje en el caso de los adultos, se asemejan a la clásica escuela nocturna con un

maestro impartiendo lecciones y los alumnos "ávidos" de conocimiento asistiendo pasivamente a las clases;

- 7) las campañas masivas de educación de adultos constituyen en sí mismas –para esta orientación– un experimento pedagógico sin mayores repercusiones sociales. Sin embargo, tendencia institucionalizante de esta pedagogía valora más los servicios estables, sistemáticos y de carácter selectivo que los experimentos masivos;
- 8) la acreditación del conocimiento, a pesar del énfasis puesto en la experiencia, sigue siendo el centro de la práctica educativa.

El concepto de educación permanente entiende que la educación no tiene que ser concebida como un período en la vida del hombre, luego del cual, éste ya se encuentra suficientemente formado para vivir en sociedad. Como enfoque se origina en las preocupaciones que dieron origen a la Comisión Faure (y el libro **Aprender a ser**), esfuerzo impulsado por la Unesco y otros organismos internacionales para dar la respuesta a la problemática planteada en el libro ampliamente difundido de Phillips Comms **La crisis mundial de la educación**. Al marcar los caminos para la evolución futura de la educación, este enfoque establece diferencias entre educación continuada (que es meramente la prolongación de la educación escolar durante la edad adulta) y educación continua o permanente (que es la educación distribuida a lo largo de toda la vida y no necesariamente escolar). En esta perspectiva debe darse: a) una espacial (no limitada al espacio físico de la escuela, sino abierta a todos los lugares posibles, clubes, sindicatos, círculos de cultura); b) una continuidad en el aprendizaje, que significa engendrar actitudes y aptitudes para aprender permanentemente; c) una continuidad orgánico-estructural, en pos de la integración de lo escolar y lo extraescolar; d) una continuidad vital, tratando de que no exista un hiato entre lo que aprende en la vida y lo que se aprende en la escuela; e) una continuidad en la comunicación, donde propugne una educación que no se restrinja a un solo tipo de comunicación sino que se propale por radio, televisión, cine, prensa, etcétera.

En términos sintéticos, la lectura de los documentos de Unesco aparecidos desde, aproximadamente, mediados de los sesenta a la fecha, y en particular la obra de Pierre Furter en Brasil y Venezuela, permitieron sistematizar esta perspectiva teórica de la siguiente manera:

- 1) La educación permanente debe ser considerada como un proceso continuo del desarrollo individual. Esto abarca: a) el aumento constante de los conocimientos estimados necesarios para una actividad (la "explosión del saber"); b) la renovación acelerada de los conocimientos adquiridos (evitar la obsolescencia del saber); c) las modificaciones estructurales provocadas por el avance tecnológico (re-educación y adaptación a las nuevas tecnologías y lógicas científicas); d) enfrentar las diferencias entre el nivel de aspiraciones educacionales y la capacidad del sistema actual para satisfacerlas; e) aprovechar la extensión del tiempo libre (como resultado de la cibernética y la mecanización); f) aprovechar la participación creciente de las poblaciones en los programas de desarrollo, generar programas de integración cultural.
- 2) La educación permanente como principio de un sistema de educación global. Ante la perspectiva de una planetización de la cultura, la educación permanente debe, simultáneamente, trascender la educación escolar,

integrándola en un proceso general de educación y, a la vez, generar la creación de una "ciudad educativa" donde los máximos logros (tecnológicos, culturales, educativos) sean incorporados, no importando ni el origen de la innovación ni sus valores subyacentes (considerados como racionales y, por lo tanto, útiles), a la vez, como una manera de transformar las culturas autóctonas, valiosas en sí mismas, pero limitadas frente al proceso de integración global que se avecina, particularmente, con la satelización de las comunicaciones, el incremento en los contactos a nivel del comercio mundial, etcétera.

3) Finalmente, la educación permanente aparecerá como una estrategia cultural dentro del proceso de desarrollo integral (Furter). Sólo esta estrategia permitirá a las sociedades subdesarrolladas "despegar" de sus limitaciones y alcanzar el desarrollo mostrado por la orientación andragógica (vinculada íntimamente con la anterior, y sustentada por algunas organizaciones como la OEA y ciertas instituciones académicas latinoamericanas), enfatiza que la pedagogía debe ser considerada como la ciencia del aprendizaje del niño mientras que la andragogía se constituiría en la ciencia de la educación de los adultos. Envuelta en un conjunto de argumentaciones de corte existencialista esta orientación enfatiza tres dimensiones programáticas:

- 1) Promover la apertura de oportunidades educacionales a todos los sectores sociales (entendida meramente en términos educativos, sin implicar, obviamente, abogar por una democratización económica o política, o una mayor participación de los sectores sociales subordinados a nivel del poder social). El foco de acción es eminentemente educativo.
- 2) El problema central de la educación de adultos no reside solamente en entender los procesos del aprendizaje adulto (como distintos del proceso de los niños), y por lo tanto por modificar radicalmente los contenidos, métodos, sistemas de evaluación y mecanismos de organización de los servicios, sino que todo radica en la combinación de una nueva organización general de esta educación junto con la necesidad de fortalecer a los agentes e instrumentos involucrados en el proceso educativo. Es evidente la coincidencia de este argumento con la hipótesis de que el principal determinante del logro educativo es la experiencia y entrenamiento (así como la existencia en cantidades apropiadas) de maestros.
- 3) Por último, se enfatiza la necesidad del autoaprendizaje y la autoevaluación para incorporar así los cambios cualitativos y las innovaciones provocadas por los desarrollos tecnológicos.

En términos generales, estas tres orientaciones que hemos subsumido bajo el enfoque idealista pragmático responden a la necesidad de racionalización y justificación de la acción educativa por parte de ciertas instituciones y organizaciones transnacionales; postula una confianza ilimitada en las posibilidades del avance científico-tecnológico para la educación de adultos, señala a ésta como un condicionante del desarrollo, e invita a las élites a tomar seriamente en cuenta la tarea de educar a los adultos como parte del desarrollo cultural. Independientemente de las discrepancias que pudieran existir entre esta vertiente (desde la radicalidad humanista de Dewey al pragmatismo de la educación permanente o la ingenua confianza en la

tecnología subrayada por la andragogía), todas coinciden en un aspecto: no cuestionar la forma de organización de la producción, el establecimiento de las jerarquías sociales y la forma de articulación del poder y la dominación social. Si bien tienen puntos de contacto con la perspectiva de la modernización, el idealismo pragmático, particularmente en sus versiones contemporáneas, se aparta de ésta por considerarla demasiado optimista respecto de las posibilidades del desarrollo económico y social de los países (básicamente ante las nuevas realidades del planteo del "Sistema Mundial") y, a la vez, porque la perspectiva de la modernización enfocó demasiado su acción educativa a través de la escuela y los sistemas escolarizados. Finalmente, dentro de esta perspectiva, la modernización, al asumir un punto de vista cuantitativo del crecimiento y del desarrollo educativo, no pone suficiente énfasis –señala el idealismo pragmático– sobre la cuestión de las nuevas tecnologías para la educación y sus proyecciones para la educación de adultos.

3.4. Ingeniería social (Corporativismo)

Este enfoque visualiza a la educación, principalmente, como un ejercicio de ingeniería social. En el centro de este pensamiento se encuentra la presunción de que está emergiendo una sociedad postindustrial que se basa en un alto grado de racionalidad burocrática, donde las diferencias políticas y económicas de las clases sociales desaparecerán, emergiendo una élite técnica, profesional y científica, llamada a desplazar a las clases y cancelar, de una vez por todas, las discrepancias ideológicas, imponiendo una racionalidad científica y objetiva a la acción social.

Si bien esta sociedad postindustrial se percibiría claramente en el capitalismo industrial avanzado, la visión de la ingeniería social (que tiene puntos de contacto con el enfoque al que hicimos referencia inmediatamente antes) indicaría que en los países del tercer mundo, la misión de acelerar ese desarrollo le correspondería al Estado.

La teoría política que anida en el corazón de esta ideología normativa, es una teoría orgánica y estatista que le concede cierta importancia a la participación política descentralizada de grupos semiautónomos y funcionales. El diagrama de interacciones de estos grupos de representación corporativa con el estado es una pirámide, centralizada en la concepción estratégica del desarrollo, descentralizada en la ejecución y operacionalización de los programas de desarrollo.

El estado asume el rol de intermediario en la economía, tratando de alejarse, a la vez, del principio del "laissez faire" de la economía liberal como del "rígido centralismo" de las economías planificadas centralmente. La propuesta económica subyacente es una economía mixta donde el estado asume conjuntamente con sectores privados la "aventura" del desarrollo económico, y donde los sectores tecnocráticos desempeñan roles progresivos y de importancia creciente en las burocracias del sector público y del sector privado.

Para esta orientación la educación de adultos aparece como una respuesta coyuntural a los procesos de movilización social y a la expansión de

la demanda social. Entre los instrumentos predilectos para la operación educativa se encuentran los sistemas abiertos de educación, que se conciben como sistemas más económicos y como una red paralela a los sistemas escolares, que tienen como función capacitar a aquellos sujetos que van a constituir una mano de obra de calificación media. La educación de adultos se intensifica en las etapas donde la demanda por educación se generaliza y en las que hay que compensar a aquella parte de la población que ha quedado marginada de los sistemas formales. Así entonces, gran parte de los macrosistemas de educación de adultos se diseñan –sutilmente– como mecanismos de reclutamiento y entrenamiento político alternativos a los canales político-sociales tradicionales. La ingeniería social, especialmente en su vertiente corporativa, consolida a través de la educación de adultos, una experiencia de clientela política bajo cánones tecnocráticos y burocráticos.

Este enfoque sostiene, al igual que la teoría de la modernización, un ideología de progreso técnico donde la función del aparato educativo aparece vinculada a los requerimientos e imperativos de la industria. Se trata de formar recursos humanos como un instrumento de promoción económica e incluso se llega a aceptar abiertamente el desplazamiento de los componentes sociales de la educación (con lo cual toma distancia frente al enfoque más “humanista” de un Dewey o de la educación permanente).

En términos generales, la ingeniería social diseña una política educativa basada por un lado, en una educación formal de larga duración con altas tasas de inversión y de retorno y, por otro, en sistemas informales y no formales para los sectores de la población, destinada a ocupar las posiciones sociales menos deseables.

En términos estrictamente metodológicos la ingeniería social se caracteriza por un diseño y expansión de los sistemas masivos de educación de adultos, generalmente orientados para áreas rurales y suburbanas, sin mayores preocupaciones por la calidad de educación impartida como por la continuidad posterior del proceso educativo (por ejemplo, mecanismos sistemáticos de post alfabetización y desarrollo de la comunidad). La razón de esto es un doble esfuerzo: 1) un esfuerzo por legitimar la figura estatal en el interior mismo de los sectores populares –especialmente aquéllos no incorporados a los mecanismos corporativos del control estatal– y 2) un esfuerzo por hacer acto de presencia en las áreas donde existen mecanismos “tradicionales” de organización y de control político, incluso sustentados históricamente por el estado (por ejemplo el caciquismo). La educación de adultos es entendida entonces como un mecanismo de clientela política, y las tendencias sugeridas por el idealismo pragmático acerca de incrementar la participación “autónoma” (o semiautónoma) de las poblaciones y comunidades, es una idea abiertamente combatida por la ingeniería social que sólo postula la participación a través de canales corporativos de activa intervención estatal.

Sumado a lo anterior y debido a la racionalidad burocrática interna de este enfoque, se tienen en alta estima los objetivos de eficiencia y eficacia en la gestión educativa –en clara tensión con las opciones de la clientela política– y además se tiende a la racionalización del proceso educativo, mediante la

incorporación de “máquinas de enseñar” y métodos avanzados de planeamiento y administración presupuestaria.

Referencias bibliográficas

- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert “Education as a Site of Contradictions in the Reproduction of Capital-Labor Relationship: Second thought on the Correspondence Principle”, en **Economic and industrial democracy** (SAGE, London y Beverly Hills), Vol 2, 1981.
- Braverman, Harry: Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century. N.Y. Monthly Review Press, 1974
- González R. y Carlos A. Torres (coordinadores): **Sociología de la educación**. Corrientes Contemporáneas, México, Centro de Estudios Educativos, 1981.
- Huntington, Samuel: **Political order in changing societies**. New Haven, Yale University Press, 1971.
- Inkeles, Alex y Smith: **Becoming modern**. Harvard University Press, Mass., Cambridge, 1974.
- La Belle, Thomas: **Educación no formal y cambio social en América Latina**. México, Nueva Imagen, 1978.
- Lerner, Daniel: **The passing of traditional society**. Glencoe, Illinois, The Free Press, 1958.
- Schuman, H.; Inkeles, A.; Smith, D.: “Some social psychological effects and noneffects of literacy in a new nation”, en **Economic development and cultural change**, Vol. 16, N° 1, 1967.
- Simmons, John (editor): **The educational dilemma**. Oxford, Pergamon Press, 1980, pág. 24 y ss.
- Unesco, “Literacy work and school education in economic development”, en **Readings in the economics of education**. Unesco, Paris, 1968b.
- Unesco, “The conditions of a return to investment in adult literacy development”, en **Readings in the economics of education**, Unesco, Paris, 1968a.
- Van Waas, Michael: The multinational's strategy for labor: Foreign assembly plants in Mexico's border industrialization program. Stanford, Ph.D. thesis, inédita, marzo de 1981.