



---

## SENDEROS DE LA INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION DE ADULTOS

*Pedro Gerardo Rodríguez*

---

### I. LAS RUTAS DE LA REFLEXION

Ante todo es necesario reiterar lo obvio: la investigación en el campo de la educación de adultos ha sido y continúa siendo incipiente; aún tiene un largo trecho que recorrer para lograr lo que de ella se espera. De distintas maneras, esto ha sido señalado en los recuentos y estados del conocimiento sobre el tema. (Cfr. Ochoa y Huidobro, 1982; Vio Grossi, 1982; Schmelkes, 1982). Los esfuerzos realizados han seguido múltiples y variados senderos. Como suele ocurrir, ha sido común tanto su bifurcación como el entrecruzamiento de influencias y efectos.

Entre ellos destacan cuatro sendas con perfiles bien diferenciados: el estudio de la comunidad, la investigación temática, el análisis funcional y la inves-

**estigación-acción-participativa.** Estos movimientos del pensamiento ofrecen diferencias notorias en su forma de abordar los aspectos teórico-conceptuales, los técnico-metodológicos o los referentes empíricos. Ellos se han asociado de manera peculiar con las tendencias predominantes en la educación de adultos, con sus ramificaciones y enlazamientos. Aquí adoptamos las denominaciones que los propios movimientos de educación de adultos se han dado a sí mismos para, desde ahí, exponer sus motivos y métodos de indagación.

## II. ESTUDIO DE LA COMUNIDAD

El estudio de la comunidad surge vinculada a la llamada educación fundamental y su *status*. Desde entonces, ha sido esencialmente empírico. Según La Belle, la educación fundamental fue asumida como un movimiento o campaña mundial de lucha contra la ignorancia y sentó las bases para la acción comunal de los años cincuenta y sesenta. El movimiento buscaba motivar la participación de los integrantes de la comunidad y estimularlos a “mejorar sus viviendas, sus granjas y sus gobiernos locales, así como sus recursos para la creación y la expresión”; pretendía “elearlos a los amplios horizontes de la vida moderna en el ámbito de la ciencia, las relaciones mundiales y el arte, pero sin imponerles la carga imposible de un aprendizaje académico minucioso” (Cfr. La Belle, 1988: 145).

Se suponía que partir de las necesidades sentidas de la comunidad era condición suficiente para llevar a cabo actividades de autoayuda. La estrategia consistía en que un promotor comunitario, con el auxilio de líderes, identificara las necesidades sentidas de la comunidad. La Belle señala que:

Estas personas, enviadas a la comunidad por una agencia pública o privada se encargaban de enseñar como movilizar recursos. Era tan frecuente la dependencia respecto al agente de cambio, que una misión de las Naciones Unidas que visitó 30 comunidades y 22 proyectos en Jamaica, Haití, Puerto Rico, Trinidad y México en 1953, no pudo encontrar ningún proyecto que no se hubiera iniciado por la presencia de uno de ellos (*Ibid.*).

El autor hace referencia también a un estudio que analizó 36 programas de desarrollo comunitario en México, América Central y el Caribe, en los cuales no se realizó la menor investigación.

En todo caso, el estudio de la comunidad se asumía como la primera fase de un proyecto de acción, en el sentido weberiano. En efecto, los manuales de desarrollo comunitario tenían al estudio de la realidad como el primer componente del desarrollo comunitario, el segundo era la programación de actividades, el tercero, la acción conducida de manera racional, y en cuarto lugar estaba la evaluación de resultados.

El estudio de la comunidad tenía un carácter netamente empírico y una intencionalidad pragmática. El valor que se otorgaba a la investigación no residía en el conocimiento en sí de los hechos, sino en su aplicación y partía del principio de que “toda acción educativa sobre la comunidad debe estar basada en el conocimiento de su vida” (CREFAL, 1953: 2).

La comunidad se concebía como una institución social y como un complejo cultural. Su estudio requería captar información directa y, por tanto, también necesitaba del conocimiento y uso de los métodos propios de la ciencia social (sociología aplicada) y de la antropología social (instrumentos etnográficos). La captación se realizaba mediante una “encuesta básica”, cuyo propósito central era el «estudio comprensivo de la vida de la comunidad».

El estudio de la comunidad se servía del «sistema» conocido como *social survey* y se caracterizaba, fundamentalmente, por ser una indagación holística y causal; pretendía conocer, de manera simultánea, los diversos aspectos de la vida comunitaria. Los estudios comprensivos permitirían

apreciar las constantes interacciones de los hechos sociales entre sí. Unos hechos pueden aparecer como concomitantes con otros, pero en muchas ocasiones pasan desapercibidas las relaciones causales y ello porque un hecho puede ser o parecer efecto de una gama heterogénea de causas. Por ello, el conocimiento total de la vida de la comunidad nos permite (formular) la mejor explicación de cualquiera de sus aspectos (*Ibid.*).

Los manuales -que suelen expresar el saber común de la época- sugerían que el estudio se realizara no sólo sin participación, sino aun sin el conocimiento de la comunidad. Sugerían “que la gente observada no se de cuenta de que es objeto de una investigación”. La justificación rezaba:

Las investigaciones en la sociología, tanto como en la antropología cultural, están acordes al medio de que las gentes que constituyen las comunidades, de tipo menos involucrado, más cerca de la naturaleza, menos hechos al empleo de los medios que nos otorga la civilización actual, son extraordinariamente susceptibles (*Ibid.*).

Otro texto lo decía de manera más simple y directa: “Es muy conveniente que durante la investigación las personas de la comunidad no se den cuenta de ella, a fin de que su natural recelo no se convierta en obstáculo” (Young, 1953: 46).

Los textos de investigación usados en la época asumían la postura positivista de que el valor de la investigación residía en el uso del método científico (*Cfr.* Young, 1953: 46). No es de extrañar, entonces, su insistencia en la objetividad, esto es, en una “actitud científica” que excluyera actitudes sentimentales, subjetivas y prejuiciosas; ni tampoco sugerencias como las siguientes, para limitar la estorposa subjetividad: que se realicen distintas observaciones, o se identifiquen previamente los prejuicios personales, o se comparen las propias obser-

vaciones con las de otros. Al estudioso se le recuerda que, como hombre de ciencia, su única responsabilidad ética estriba en preocuparse por cumplir las reglas del procedimiento científico.

El estudio de la comunidad es empiricista y no se plantea el problema teórico de los datos, pues se asume, sin más, el isomorfismo entre las escalas de medición y la realidad. La problematicidad de los hechos tiene, exclusivamente, soluciones técnico-metodológicas y de procedimiento. Así, el problema de la comprensión de los hechos se afronta como analogía y correlación.

### III. EL ANALISIS FUNCIONAL

El paso del estudio de la comunidad a los análisis funcionales sobre la educación de adultos, es también la transformación del núcleo analítico «comunidad» en el de «sociedad». Las necesidades para el desarrollo comunitario se transforman en demanda social de alfabetización y de escolaridad básica. El análisis funcional considera las «necesidades educativas» pero no como punto de partida para el desarrollo comunitario, sino en conexión con las urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinados horizontes de desarrollo. (Cfr. Medina, 1973: 109).

Tal análisis estuvo ligado a la corriente mundial de alfabetización funcional, que fue el segundo gran movimiento internacional de educación de adultos. En el famoso Congreso de Teherán la alfabetización adquirió oficialmente el adjetivo de funcional para expresar las relaciones que debía establecer con el «desarrollo», esto es, con un haz de procesos económicos y sociales acordes con el ejercicio generalizado de la racionalidad formal: productividad del trabajo, adquisición de valores instrumentales, transformación de hábitos y costumbres tradicionales, etc. La «funcionalidad» defiende la idea de que la alfabetización no se debe limitar a la lectura, la escritura y el cálculo, sino que debe favorecer el acceso a la cultura general, ponerse en relación con el mercado de trabajo, optimizar racionalmente el uso de los recursos naturales y mejorar los niveles de vida.

Como proyecto educativo, la funcionalidad enfoca el problema del acceso a la cultura moderna, planteado desde la Ilustración, pero actualizándolo en las dinámicas y expectativas que surgieron al terminar la Segunda Guerra Mundial. Este enfoque hizo suya, en varios sentidos, la interpretación weberiana sobre las condiciones de la génesis del capitalismo. El supuesto fundamental era el ejercicio generalizado de la racionalidad formal. Este ejercicio implicaba el cono-

**cimiento científico y su conversión en técnica y fuerza productiva, además requería que un sistema ocupacional profesional se constituyera en unidad integradora de la vida. El punto de referencia de la funcionalidad es el desarrollo de la capacidad de adaptación a un entorno contingente.**

**Para el análisis funcional las disciplinas representan la condición para el desarrollo de la reflexión. Los estudios generaron nuevos contenidos temáticos: rentabilidad de la alfabetización y de la escolaridad, movilidad social, motivación, rendimiento, etcétera.**

**El funcionalismo insistió en la modificación de las necesidades por la acción misma de los programas educativos: no se pretende tan sólo “traducir aspiraciones de clase (tradicionales) sino modelarlas a su vez en la medida necesaria para hacer posible una sociedad móvil y abierta” (*Ibid.*). Tal transformación supone articular un sistema de ofertas curriculares que las satisfaga. La realidad se ha impuesto, el educador se ha dado cuenta de que debería formar para una sociedad determinada, conocida hoy con el nombre de “sociedad industrial”; las necesidades ya no son las subjetivas de la comunidad sino las “objetivas que surgen por exigencias de la estructura económica y las demandas de personal”.**

**La perspectiva funcional aparece no como una visión sobre la realidad, sino como una realidad que se impone: “Es un hecho que en las sociedades industriales, o que tienden a serlo, se produce una funcionalización generalizada de las mismas, que afecta, desde luego, a la educación. Esta se funcionaliza en todos sus grados” (*Ibid.*).**

**El análisis funcional de la educación de adultos tuvo y tiene como piedra de toque a la dimensión económica. Analíticamente, ello implicó considerar al trabajo como factor productivo y al conocimiento como participación en programas de alfabetización, años de experiencia, grados de educación formal o asistencia a programas de capacitación técnica. Con distintos énfasis, los enfoques funcionales reducen la problemática de educación y trabajo a consideraciones sobre equilibrio entre oferta y demanda de mano de obra, particularmente, a estrategias para incrementar la productividad a través de la capacitación o a los problemas de elección racional para invertir en capital humano.**

**El análisis funcional de la educación abandonó la pretensión de teorizar globalmente sobre la formación del hombre y de la sociedad. Más bien se ocupó de la educación y de la economía como subsistemas; desde esa perspectiva parcial pudo reducir los problemas de la educación al cabal cumplimiento de sus funciones sociales y económicas. La perspectiva funcional analiza el significado productivo de la formación, pero no el significado formativo del trabajo; éste es con-**

siderado como «caja negra». Para el análisis funcional, los contenidos y procesos educativos no son objeto de reflexión sistemática.

#### IV. LA INVESTIGACION TEMATICA

En Freire la idea de la alfabetización aparece en una forma distinta. También él proclama la formación de sujetos que superen la manera tradicional de relacionarse con el mundo. Pero a diferencia de la perspectiva funcionalista, sostiene que la despedida de la tradición debe hacerse críticamente, atendiendo sobre todo al cambio social y político, y no sólo al técnico productivo: él no parte de las acciones encaminadas a conseguir propósitos económicos. Convierte los presupuestos de la acción cultural en problemas de comprensión, preguntándose por las condiciones bajo las que se constituye la conciencia crítica del oprimido. Para Freire el mundo cultural cobra objetividad al ser reconocido por la conciencia y considerado problemáticamente. Con el fin de aclarar las rutas de la conciencia sigue un largo y sinuoso camino, pero se queda a la mitad. El famoso decálogo negro de la educación bancaria que le sirviera para construir la pedagogía del oprimido, estuvo preñado de consecuencias, particularmente para que la educación de adultos constituyera las aporías de la conciencia y del sujeto transformador.

De acuerdo con el primer Freire, la concepción ingenua del analfabetismo enfrenta el problema como si fuera un “absoluto en sí”. La ingenuidad y transi-tividad de la conciencia son tenidas como formas inadecuadas para referirse al mundo o para interactuar con él. La concepción crítica, en cambio, lo ve “como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado” (Freire, 1969: 12).

Freire toma de Popper la dicotomía analítica «cerrada-abierta» para caracterizar a las sociedades que necesitan transitar de una época a otra. La transición trae consigo visiones nuevas de viejos temas, los cuales, «consustanciándose», llevarían a una sociedad abierta. Educar para la transición requería un análisis de cómo la conciencia, condicionada histórica y culturalmente, comprende la realidad. La sociedad cerrada se caracteriza por la conciencia «intransitivada», la cual confunde los objetivos y desafíos del exterior. El paso a la sociedad abierta tiene, entre sus características básicas, “la profundidad en la interpretación de los problemas y la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales” (*Ibid.*).

Pocos años después, el gran problema para Freire no es ya la transición a la sociedad abierta, sino: “cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauté-

ticos, que alojan al opresor en sí, participar en la pedagogía para su liberación” (1970: 35). Y para ello el primer paso es reconocer la realidad opresora y luego entregarse a la praxis liberadora; esto es, la superación de la opresión debe verificarse en el terreno de la realidad objetiva, no sólo subjetivamente ni sólo como proceso de concientización.

Freire considera al diálogo como esencia de la educación problematizadora. La delimitación de esta categoría resulta verdaderamente equívoca. El diálogo es identificado -casi religiosamente- con la palabra verdadera, y a ésta la identifica con la acción y la reflexión, a la cual tiene por praxis y, simultáneamente, por trabajo. Adicionalmente ubica al diálogo en relación con las virtudes teologales: coloca al amor como su fundamento, a la fe en los hombres como una de sus condiciones, como un dato *a priori*, y a la esperanza como su característica fundamental.

La investigación temática se desarrolló en el marco del llamado método psicosocial, de Paulo Freire. Marcela Gajardo (1991) señala que la investigación temática proviene de una experiencia piloto desarrollada en Chile hacia fines de los años 60. Surgió en el marco de una política de capacitación campesina que posibilitara, junto a la adquisición de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas, modificar la percepción y el comportamiento de los sectores campesinos.

Al igual que la educación fundamental, la investigación temática era una fase previa a la formulación del proyecto educativo; suponía el levantamiento de algunas contradicciones subyacentes a la estructura y procesos agrarios para proceder a descodificarlos junto a los campesinos. Los temas generadores eran ideas-fuerza en la percepción campesina y, posteriormente, permitían la determinación del contenido educativo. En la etapa educativa, dichos contenidos eran sometidos a un trabajo progresivo de análisis y síntesis que apuntaba tanto a una comprensión cada vez más global de la problemática campesina, como a la formulación conjunta de alternativas de solución.

Gajardo señala que no son muchas las investigaciones temáticas en América Latina. Menciona que a la experiencia de Chile se suman otras tres: una realizada en Uruguay a fines de los años sesenta y otras dos, desarrolladas en Perú y Colombia en años posteriores. Sin embargo, indica que:

ni la experiencia realizada en Chile ni aquella llevada a cabo en los otros países mencionados, lograron traducir sus resultados en propuestas de acción o influir en la formulación de políticas, dentro o fuera del aparato de Estado [...] Ello no obsta para señalar que el enfoque teórico-metodológico de Freire inspiró nuevas experiencias y ejerció una profunda influencia en la búsqueda de enfoques renovados de investigación social y trabajo educativo (Gajardo, 1991: 101).

La investigación temática reestableció las aporías fenomenológicas sobre la formación de la conciencia del sujeto. Su desconexión con los estudios empíricos sobre el aprendizaje y, sobre todo, con la teoría y la filosofía del lenguaje le impidieron transformar los presupuestos del diálogo en un paradigma de comunicación.

## V. LA INVESTIGACION-ACCION-PARTICIPATIVA

Bajo esta denominación se agrupa un conjunto de planteamientos respecto al quehacer investigativo. Tienen en común su actitud polémica frente a la propuesta positivista que identifica la investigación como un campo especializado que requiere objetividad rigurosa, el dominio técnico de un conjunto de reglas preestablecidas y, sobre todo, neutralidad del conocimiento.

Algunos autores, como Fals Borda, remontan sus orígenes a los saberes milenarios de los pueblos antiguos; otros, con modestia, sugieren como antecedente la denominada encuesta obrera realizada en Francia por Marx y Engels (*Cfr.* Barquera, 1991).

A distancia parece claro que el movimiento de investigación-acción-participativa (IAP) se sirve del amplio movimiento de crítica al enfoque positivista de ciencia e investigación que, con distintos núcleos y matices, se extendió por el mundo a partir de los años sesenta. Durante las tres últimas décadas dicho movimiento corrió por múltiples y variadas sendas: de la autocrítica reflexiva que desde la historia científica hicieron Kunh y Bachelard, hasta la recuperación de una nueva lógica científico-abductiva, de Popper, y hasta los embates frontales de la teoría crítica, que culmina en Habermas, pasando por los iconoclastas al estilo de Fayerberan, y el propio Foucault (*Cfr.* Habermas, 1990).

La IAP reivindica una nueva investigación, con otros propósitos, otra intencionalidad, otros mecanismos de validación, otra relación sujeto-objeto y otra relación teoría-práctica, otra estrategia metodológica, e inclusive, en algunos casos, otra racionalidad.

Para algunos, la intencionalidad fundamental de la IAP es política. Fals Borda señalaba en el Congreso de Cartagena que

Si se admite que la praxis de validación, como la concebimos aquí, es ante todo política, la problemática de la investigación-acción lleva necesariamente a calificar las relaciones entre los investigadores y las bases populares o sus organismos con los cuales se desarrolla la labor política. Este es un aspecto fundamental del método de



*Senderos de la Investigación en el campo de la Educación de Adultos*  
investigación, porque, como queda dicho, el propósito de éste es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí (1978: 226).

Otros enfatizan el carácter educativo de la IAP. Para Picón (1991) se trata de que la experiencia de investigación participe del movimiento popular, que el pueblo articule y organice su experiencia social y que la investigación sea un elemento indispensable dentro de este proceso global. Para Anton de Shutter, la investigación forma parte natural del proceso educativo y de la planificación del desarrollo, esto es, pone más énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El aprendizaje se concentra en conocimientos de la realidad concreta.

La *vertiente educativa* opera con un enfoque de investigación aplicada y enfatiza una secuencia metodológica para incentivar la participación campesina; condensa la propuesta de tematización de Freire con instrumentos y técnicas propias de la planificación y la formulación de proyectos (Cfr. Bosco Pinto, 1987).

Marcela Gajardo dice que la experiencia acumulada indica que quienes utilizan esta estrategia metodológica trabajan a nivel de microrregiones y localidades. Dentro de ellas, privilegian una acción con las organizaciones existentes o con grupos en los cuales se detecta algún potencial de organización. Como objetivo, predomina el promover la autonomía local y la capacidad de negociación de los sectores campesinos frente al Estado, interlocutor privilegiado. En las palabras de uno de sus impulsores, se trata de desplazar la lógica tradicional del planificador, orientada generalmente por los objetivos de la producción, por la lógica de necesidades autodeterminadas localmente. Como enfoque, éste implica un juego de poderes entre dos líneas de fuerza: una que proviene del poder central y otra que emana de la base, y se expresa a través de nuevas formas de organización y gestión social (Cfr. Ferreyra, 1983).

Por su parte, la vertiente radical ha insistido en diferenciarse de quienes ven en la IAP una simple propuesta metodológica. El Simposio Mundial de Cartagena fue escenario de dos interpretaciones radicalmente diferentes: una que la entiende como una opción teórica cuya fuente esencial es el marxismo; y, otra, que la considera simplemente como una alternativa metodológico-instrumental. En la primera, la teoría y la acción política son un postulado central que supone no sólo un cuerpo conceptual sino una metodología y unas premisas epistemológicas específicas y coherentes. En la segunda se plantea una contradicción particularmente aguda, puesto que se supone que al abandonar los métodos tradicionales de la sociología y la supuesta neutralidad valorativa se está abandonando el positivismo. El equívoco se hace encubridor al plantear un acuerdo tácito con la primera opción alrededor de la voluntad de servir a los intereses revolucionarios.

Aquí llegamos al principio fundamental, tal vez, de la IAP, y a su punto más radical de diferencia tanto con los enfoques ortodoxos de la investigación, como con en-

foques teóricos mejorados. El proceso investigativo debe estar basado en un sistema de discusión, investigación y análisis, en que los investigados forman parte del proceso al igual que el investigador. Las teorías no se desarrollan de antemano para ser comprobadas ni esbozadas por el investigador desde su contacto con la realidad. La realidad se describe mediante el proceso por el cual una comunidad desarrolla sus propias teorías y soluciones sobre sí misma (Simposio Mundial de Cartagena, 1978).

Mientras que la vertiente educativa se sirve de las metodologías convencionales de investigación y planificación, la corriente radical parte del supuesto de que la ciencia y el trabajo científico tienen una clara connotación de clase, y que se debe distinguir entre ciencia popular y ciencia dominante. Ambas sirven a intereses antagónicamente opuestos: en tanto la segunda responde a los intereses de los grupos dominantes, la primera se sitúa en la perspectiva de rescatar la memoria histórica el -conocimiento ancestral y práctico- de los sectores populares, para analizar junto a ellos la estructura de poder vigente y la manipulación que de la información y del conocimiento se hace para legitimar relaciones de dominación social y política (Cfr. Fals Borda, 1981).

Ambas vertientes postulan el rompimiento de la dicotomía sujeto-objeto y teoría-práctica, dicotomía que, por cierto, atribuyen al positivismo. Buscan superar la primera mediante la participación. Así, para Anton de Shutter el sujeto de la investigación (el grupo popular organizado) y el objeto (o tema general de investigación) son los problemas que hay que esclarecer o resolver. El objeto debe "ser de preferencia generado, o al menos discutido, aprobado y asumido por el grupo popular". La metodología, el esquema de análisis y el tipo de datos requeridos deben estar claramente comprendidos por el grupo. El análisis, resultado y conclusiones deben ser ampliamente conocidos y discutidos antes de darles una forma final. Es importante que la comunidad o la población aprovechen no solamente los resultados de la investigación, sino también el proceso mismo. La participación fue el tema predominante durante la primera fase. Anton de Shutter decía que ésta no podía darse sin información y sin organización. La noción de participación se caracterizó de diversas maneras sin llegar a adquirir contenido conceptual (Cfr. Latapí, 1991).

Posteriormente, la noción de «participación» fue vinculada a la de «acción». Esta hace referencia ya no a un sujeto investigador y un objeto estudiado, sino a una relación sujeto-sujeto. Algunos propugnadores de la IAP eliminaron así, de una sola vez, los problemas de la certeza sensible, de la suposición, del entendimiento, de la autoconciencia, de la ideologización y de la transformación del conocimiento, que han sido sustento de grandes y diversas corrientes como la fenomenológica, la marxista y, aun, la piagetiana.

Respecto a los resultados empíricos de la IAP, Marcela Gajardo señala que transcurrida una década o más desde que se iniciaron estas experiencias y se dio

*Senderos de la Investigación en el campo de la Educación de Adultos*  
cuenta de sus resultados, pareciera que ellas impactaron más en el debate sociológico y en la actividad científico-académica que en los procesos de organización y movilización popular.

Algunas investigaciones realizadas sobre la base de este enfoque lo evalúan como una concepción difícil de llevar a la práctica. En estas investigaciones se señala que en él se tiende a sobrevalorar las posibilidades del cientista social para dinamizar procesos de cambio. El propio proceso de generar información y conocimientos adecuados al nivel de desarrollo político y a los niveles de conciencia de grupos y comunidades se presenta como un trabajo lento y difícil. Los ritmos que impone la acción no siempre coinciden con aquellos de la investigación y raramente se alcanzan los objetivos propuestos. En ese sentido, se reconoce que este tipo de enfoque con frecuencia requiere de tiempo, flexibilidad y paciencia frente a los resultados, menos espectaculares que lo que inicialmente se postula (*Cfr.* Huizer, 1978).

## VI. LOS SENDEROS EN ENCRUCIJADA

Un rasgo común a los movimientos que parten de la educación fundamental es la inversión de la relación entre pensamiento y acción o, como se diría después, entre teoría y práctica. Freire planteó, de acuerdo con los cauces argumentativos de la fenomenología clásica, los vínculos entre la conciencia trascendental y la práctica. Tal planteamiento delimitó durante dos décadas el horizonte de reflexión sobre la acción y la práctica. Con todo, algunas investigaciones recientes, desarrolladas según el pensamiento de Piaget, exponen evidencias empíricas de la forma en que las operaciones cognitivas de los adultos están enraizadas en su práctica cotidiana. Con ello dilatan el horizonte de reflexión sobre la acción y la práctica y muestran un promisorio camino para liberar a la investigación de las aporías de la conciencia.

La orientación a la acción que usaron sucesivamente la educación fundamental, la concientizadora y la popular no ha logrado transformarse en teoría de la acción. La «acción» es, junto con el «sujeto», aporía de la educación popular. La orientación a la acción postulada por la educación fundamental recibió un fuerte impulso de las interpretaciones fenomenológicas de Paulo Freire. El centro dejó de ser la acción de la comunidad para trasladarse al sustrato de la conciencia del sujeto.

La educación popular no se puso en contacto con las posibilidades (y limitaciones) de la etnometodología; su rechazo de principio a los formatos científ-

cos le impidió hacer uso de los medios que parecían obligados. La educación fundamental previó en sus inicios enlazarse con la antropología cultural, pero no rebasó el nivel declarativo o el llenado de fichas etnológicas.

La educación funcional asienta la educación de adultos sobre una concepción sistémica y mantiene las relaciones funcionales con el sistema educativo (educación permanente y continua) y con el sistema económico (formación de recursos humanos e inversión en capital humano).

En los últimos cuarenta años la reflexión latinoamericana sobre la educación de adultos ha seguido dos rutas con perfiles claramente diferenciados: como «proyecto de acción» y como «proyecto sistémico». Las reflexiones sobre ellos se sirven del lenguaje de las ciencias sociales, aunque tal división no es habitual en la bibliografía sobre el tema. Más bien, la educación de adultos se ha estudiado a través de la clasificación de sus tendencias, las cuales se establecen mediante criterios que no necesariamente surgen de razones sistemáticas.

El «proyecto de acción» se centra en el significado de la acción para un sujeto individual o colectivo; tales proyectos suponen un horizonte de acciones compartidas por los participantes, tal como ocurre en los proyectos comunitarios y, en general, en los microproyectos. La educación fundamental y, después, la educación popular son las tendencias que históricamente se concibieron como «proyecto de acción». Por su parte, las tendencias de reflexión «sistémicas» surgieron por razones analíticas y ante la necesidad de precisar y enlazar las funciones de la educación de adultos con entornos mayores al de la «comunidad», particularmente el escolar y el económico, los cuales funcionan como «sistemas», es decir, se centran en las consecuencias de la acción para un sistema de actividad. En los proyectos de orientación sistémica las acciones y sus consecuencias se entrelazan funcionalmente, y usualmente sobrepasan el horizonte de orientación de los adultos implicados. Tal ruta han seguido las tendencias asociadas a la educación funcional, a la educación permanente y a la educación continua.

Un rasgo característico de los proyectos de acción es el papel central del sujeto. En cambio, las relaciones sistémicas son anónimas. Efectivamente, el sujeto, con su «mundo de la vida», es punto de partida para los proyectos de acción; al sistema le son esenciales los mecanismos de estabilización, no los sujetos. El proyecto de acción se efectúa por y ante los sujetos que participan en él; el sistema opera en silencio y por encima de las orientaciones de los sujetos implicados. Esta tensión se mostró claramente en la experiencia de Guinea Bissau, narrada por Freire. Se expresa, asimismo, en la orientación a la autonomía propia de los proyectos de acción y la orientación sistémica de la acción estatal. La integración de proyectos de acción a sistemas de educación o a sistemas económicos es un problema que sigue en pie. Cabe más entender la historia de la

*Senderos de la Investigación en el campo de la Educación de Adultos*  
educación de adultos como la expansión de las dos orientaciones. En los últimos cuarenta años no ha sido posible elaborar un discurso que las integre.

La orientación sistémica vincula la investigación al análisis de la acción respecto al funcionamiento del sistema social, del económico, etc., y siempre desde la perspectiva externa de un observador; por su parte, los proyectos de acción han ligado los esquemas de investigación a la acción posible y la perspectiva interna de los sujetos. Pero es menester precisar que se trata de orientaciones y no de paradigmas. En la educación de adultos sigue pendiente la tarea de desarrollar una «teoría de la acción» y una «teoría de sistemas», las cuales, además, estén integradas. Tal teoría tendría que dar cuenta de los complejos y contradictorios problemas que plantea el acceso a la modernidad de las sociedades latinoamericanas desde las perspectivas de las culturas propias.

A la fecha, las orientaciones a la acción o a la integración sistémica están desacopladas o en virtual competencia. Y en ocasiones, esa competencia ha llegado a cobrar una importancia decisiva para la efectividad de las acciones o para el reforzamiento de la cultura en la que transcurre el «mundo de la vida» de los adultos. En efecto, la perspectiva de la funcionalidad del sistema social ha sido clasificada como «modernizante». Sus críticos han abandonado de una vez todos los problemas que plantea el acceso a la modernidad. Tal abandono ha ocurrido de diversas maneras, pero sobre todo glorificando lo «nuestro», lo «popular», lo «no occidental». La consigna ha sido elaborar alternativas a todos los aspectos centrales de la modernidad: «ciencia popular», «poder popular», «arte popular», «investigación participativa», etc. No está a la vista alguna perspectiva de largo alcance para la crítica sistemática a la propuesta universalista de la cultura occidental. Razones pragmáticas parecen apoyar a los que sostienen la irremediable absorción de toda la América Latina a la vorágine de la modernidad, pues el espíritu inconstante que la caracteriza también se apodera de las culturas tradicionales.

Por supuesto que un análisis crítico de la razón popular, de la cultura popular, etc., si se realiza desde la perspectiva de la modernidad, ha de enfrentarse a la sospecha de haber caído en las trampas del funcionalismo, de glorificar subrepticamente la noción positivista de ciencia, etc. Pero también la racionalización que ha postulado, y en la que ha devenido, la funcionalidad sistémica ha de analizarse en esta perspectiva. Porque la problemática del acceso a la modernidad, analizada desde la acción cultural de los sujetos adultos, está constituida por un haz de cuestiones que sobrepasa con mucho al uso instrumental de la razón.

La articulación entre proyecto de acción y sistema es una encrucijada que encara la educación de adultos en su conjunto. Para la educación popular el reto es, ya se ha dicho, cómo plantear acciones que articulen lo local con horizontes

**dilatados de sistema. Para la educación funcional el reto es que la orientación sistemática de sus acciones se enraicen en el punto de vista y en los intereses y necesidades específicas, locales, de sujeto y comunidades.**

- BARQUERA, Humberto. "Una revisión sintética de la investigación participativa". En: Picón, César. *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. (Cuadernos del CREFAL, No. 18). CREFAL, Pátzcuaro, 1991.
- BORDA, Fals. "Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla". En: Simposio Mundial de Cartagena. *Crítica y política en ciencias sociales: debate, teoría y práctica*. Tomo I. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.
- . "La ciencia y el pueblo". En: *La investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo local*. CEAAL, Santiago de Chile, 1988.
- BOSCO PINTO, J. *La investigación-acción*. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia, 1987.
- CREFAL. "Sugestiones sobre la investigación aplicada a los trabajos de educación fundamental". Pátzcuaro, 1953.
- DE SCHUTTER, Anton. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, Pátzcuaro, 1983.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México, 1969.
- . *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.
- GAJARDO, Marcela. *La concientización en América Latina: una revisión crítica*. (Erájpani, No. 4). CREFAL/OEA, Pátzcuaro, 1991.
- HABERMAS, Jurgen. *El pensamiento postmetafísico*. Taurus, Barcelona, 1990.
- LATAPI, Pablo. "Algunas reflexiones sobre la participación". En: Picón, César. *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. (Cuadernos del CREFAL No. 18). CREFAL, Pátzcuaro, 1991.
- MEDINA Echevarría, José. *Filosofía, educación y desarrollo*. Siglo XXI, México, 1973.
- PICON, César. (Coord.). *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*. (Cuadernos del CREFAL, No. 18). CREFAL, Pátzcuaro, 1991.