

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador  
Departamento de Antropología, Historia y Humanidades  
Convocatoria 2016-2018

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Filosofía y Pensamiento Social

Educación de adultos en Ecuador: subjetivación, sujeción y mecanismos de poder

Luis Rodolfo López Morocho

Asesor: Rafael Polo

Lectores: César Carranza y Juan Carlos Jurado

Quito, febrero de 2019

## **Dedicatoria**

*A todas aquellas personas que me están permitiendo conocerme a mí mismo y ser parte de su vida.*

## Epígrafe

Que nadie, por joven, tarde en filosofar, ni, por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma.

Epicuro

La verdad no le es concedida al sujeto de pleno derecho, sino que por el contrario el sujeto debe, para acceder a la verdad, transformarse a sí mismo en algo distinto.

Foucault

La idea de educación implica la idea de libertad, la apela como una exigencia interna y no como un complemento accesorio o un apéndice anecdótico.

Meirieu

Para todos, aunque en particular para los jóvenes, nada es más importante que estar atento a los signos que apuntan a que podría pasar algo distinto de lo que pasa.

Badiou

La filosofía debe proponer un proceso de ralentización. Debe construir un tiempo para el pensamiento que, frente al mandato de la velocidad que enmascara la inconsistencia, constituya un tiempo de lo propio, y sólo este tiempo aminorará la aceleración. Yo consideraría este hecho como la singularidad de la filosofía: que su pensar es sosegado, porque hoy la revuelta requiere tranquilidad y no velocidad.

Badiou

## Tabla de contenidos

<b>Resumen</b> .....	VII
<b>Agradecimientos</b> .....	VIII
<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1</b> .....	6
<b>La emergencia de la educación de adultos</b> .....	6
1.1. Emergencia de la escuela.....	7
1.2. Los modelos educativos en la actualidad .....	12
1.2.1. El fantasma de la escuela tradicional .....	13
1.2.2. La escuela nueva como reacción a la escuela tradicional .....	17
1.3. Hacia la educación de adultos .....	22
1.3.1. La definición de un estatuto de adultez.....	23
1.3.2. La emergencia de espacios destinados a la educación de adultos .....	28
1.3.4. Desaparición de otros modos de educación e institucionalización de la educación para adultos .....	29
<b>Capítulo 2</b> .....	36
<b>Saberes educativos y procesos de normalización</b> .....	36
2.1. Surgimientos de los saberes educativos: verdad y disciplinas educativas.....	36
2.1.1. Pedagogía.....	37
2.1.2. Ciencias de la educación .....	42
2.1.3. Emergencia de la Andragogía .....	51
2.2. Procesos de normalización en la institución educativa .....	53
2.2.1 Normalidad y educación .....	53
2.2.2. Acerca de la memoria y la educación .....	55

<b>Capítulo 3</b> .....	63
<b>Educación de adultos en Ecuador: actualidad y nuevos caminos</b> .....	63
3.1. Breve visión retrospectiva de la educación de adultos en Ecuador.....	63
3.2. Educación de adultos en el Ecuador en la actualidad.....	75
3.3. Límites y alcances de la educación de adultos.....	84
<b>Conclusiones</b> .....	94
<b>Lista de referencias</b> .....	104

## **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis**

Yo, Luis Rodolfo López Morocho, autor de la tesis titulada “Educación de adultos en Ecuador: subjetivación, sujeción y mecanismos de poder”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de investigación en Filosofía y Pensamiento Social concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, febrero 2019.



---

Luis Rodolfo López Morocho

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general el análisis los procesos de subjetivación, sujeción y mecanismos de poder inmersos en la constitución de la Educación de Adultos en el Ecuador. Para lograr la exposición de esta orientación contemporánea de la educación se hace necesario rastrear los procesos de consolidación de la escuela como lugar privilegiado de transmisión de diferentes tipos de conocimientos. De este modo, se puede visibilizar como aparece un nuevo campo de cobertura y “sujetos” de educación adultos y jóvenes que antes no estaban considerados. En este sentido, es necesario vislumbrar como se conforma un estatuto de la adultez, la invención de un cuerpo de especialistas y un conjunto de saberes y disciplinas que legitiman esta educación emergente. En otras palabras, el eje de reflexión está guiado por la pregunta, ¿Cómo el adulto se conforma en un sujeto que debe ser educado?

Junto al modelo de la escuela operan otros factores en la constitución de la Educación de Adultos en Ecuador, entre estos existen, por un lado, factores externos como, por ejemplo, los discursos de organismos internacionales como la Unesco con el eslogan de “la educación a lo largo de toda la vida” y con la concreción de las líneas directrices, que se han materializado en eventos como la Sexta Conferencia Internacional de Educación para Adultos. Por otro lado, existen factores de carácter interno como los proyectos de constitución del estado nación, la idea de la identidad ecuatoriana y desarrollo moderno capitalista, los cuales serían el escenario primero de la constitución de la Educación de Adultos en el país, signados por una necesidad de reducir la situación de analfabetismo, para luego dar paso a una suerte de concreción en políticas estatales, mediante la normativa legal y curricular concretada en las adaptaciones curriculares y el currículo de alfabetización.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Rafael Polo quien, con gran predisposición y generosidad, realizó sutiles y agudos cuestionamientos que me permitieron realizar y fortalecer la presente investigación. Del mismo modo, a los docentes y compañeros de la maestría de investigación en Filosofía y Pensamiento Social de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales gracias a quienes he realizado numerosos y valiosos aprendizajes.

Finalmente, gracias a mi madre, quien pese a la distancia siempre me ha apoyado, a mi padre y mi hermano, pilares fundamentales de mi vida y a Andrea, compañera del camino.



## **Introducción**

El presente trabajo investigativo tiene como principal objetivo el análisis de la constitución de un sujeto adulto que hay que educar atendiendo a los diferentes entramados discursivos y los correspondientes procesos de subjetivación construidos. En este sentido, las preguntas de fondo sobre las que se quiere reflexionar son: ¿Qué entramados discursivos permiten convertir al adulto en un sujeto de educación? ¿Qué instituciones y saberes se han conformado alrededor de la denominada educación de adultos? ¿Cuál es el estatuto de juventud y adultez que permea todas estas propuestas educativas? ¿Cuáles son las políticas educativas internacionales y nacionales imperantes respecto a la educación de adultos? ¿Qué espacios específicos se han conformado para la educación de adultos? ¿Qué saberes legitiman este tipo de educación?

Tradicionalmente, en numerosas culturas la persona adulta, en particular el anciano, era considerado como alguien que educaba al resto de la comunidad, era el sabio en cuanto persona con experiencia ¿En qué momento el adulto se conforma como sujeto de la educación formal? ¿Existe un momento de transición en el que pasa de ser sabio a ser “analfabeto”, y por tanto un sujeto al que hay que “enseñar” y “alfabetizar”? En la actualidad existen numerosas críticas a la educación formal tal y como se está aplicando en este mismo momento. Las críticas no son ni mucho menos recientes, sino que se remontan a, por lo menos, un siglo atrás. En este sentido, es fundamental dibujar el estado de la teoría educativa vigente pues, en su interior y fuera de él, han surgido numerosos cuestionamientos realizados al funcionamiento de la institución educativa que, por otro lado, no ha cambiado en gran medida desde su nacimiento.

Precisando en lo que se entiende por educación de adultos es importante señalar que se han realizado pocas investigaciones en este campo. Esto llama la atención por cuanto en el Ecuador la educación de adultos ha tomado un gran impulso, recientemente, con iniciativas tales como las denominadas Básica Superior y Bachillerato intensivos orientados a lo que en este país se denomina “Personas con Escolaridad Inconclusa”. Además, a nivel internacional, el nuevo lema para la educación ha sido tomado de este tipo específico de educación, la llamada educación a lo largo de toda la vida. Las investigaciones se han centrado en la escuela dirigida a niños y adolescentes, por cuanto la cantidad de población a la que se atiende es significativamente mayor y su naturalización institucional está ya dada.

La educación actualmente quiere verse como “educación a lo largo de toda la vida”, y de este modo se abre las puertas a una población que antes no estaba considerada. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento” (Unesco, 2010a, 28). Este suceso abre numerosas cuestiones que es necesario rastrear ya que a nivel internacional la educación de adultos, en términos generales, ha sido relegada a un segundo plano, sobre todo a lo que procesos de alfabetización refiere. Sin embargo, la formación de carácter técnico es la más propulsada en lo que a educación de adultos respecta “se pone el énfasis en la formación de mano de obra para garantizar la competitividad de las economías” (Ireland y Spezia 2014, 50). Este mismo suceso abre cuestiones en torno a la formación técnica predominante en este tipo de educación.

La premisa sobre la cual se asientan todas las prácticas antes mencionadas está en qué entendemos por un adulto o cómo se han configurado estos sentidos comunes acerca de la juventud y adultez, por lo que se hace imperativo analizar estos conceptos en la actualidad desde diferentes perspectivas y disciplinas. Las respuestas dadas han hecho referencia únicamente en la actualidad a teorías de carácter psicosocial, donde en muchas ocasiones se ha hecho una idealización del ser adulto, creando fenómenos tales como “dinámicas adultocéntricas de las instituciones educativas” (Vásquez 2013, 218). Es por ello fundamental, desde una perspectiva genealógica preguntarse, ¿cómo surge la idea de adultez en la actualidad?

En lo que refiere al ámbito gubernamental, es fundamental examinar la Sexta Conferencia Internacional de Educación para Adultos: Marco de Acción de Belém (CONFINTEA VI) realizada en 2010 con sede en Belém do Pará por la Unesco y sus países miembros. En ella se busca rastrear la constitución del adulto como sujeto de la educación formal desde la gubernamentalidad y sus implicaciones en el Ecuador. Esta conferencia es sumamente importante por cuanto orienta el camino a seguir por los diferentes países miembros en este tipo de educación. Se pretende analizar el saber creado en torno a las políticas gubernamentales que se realizan a nivel internacional sobre la denominada educación para

personas jóvenes y adultas en torno a la pregunta ¿Por qué y para qué educar a la población joven y adulta?

La educación de adultos además se ve abalada por un conjunto de saberes disciplinares sobre los cuales se asientan sus prácticas. Los más destacados son la pedagogía, las ciencias de la educación y la llamada andragogía. Sobre estos saberes y sus subdisciplinas se ha conformado toda una maquinaria de saberes que sustenta este tipo concreto de educación. Es fundamental analizar, cuestionar y visibilizar los estatutos epistemológicos que plantean y desde los cuales emergen estas disciplinas. A la vez que se examinan sus disputas, que vienen dadas por sus diferentes epistemes, en función de apreciar cuál es la fundamentación para la educación de adultos.

El marco teórico utilizado para la presente investigación estará centrado en los aportes realizados por Michel Foucault, sobre todo en lo que refiere a la metodología utilizada. En este sentido, se rescatarán sus reflexiones vinculándolas al campo educativo con la guía de diversos autores que han aplicado sus planteamientos en este ámbito. Además, se pondrán en diálogo estos aportes con las reflexiones de otros pensadores que abordan aristas diversas del problema educativo planteado, tocando temáticas relacionadas con la epistemológica, la filosofía de la historia, la filosofía de la educación y la ética. De este modo, el trabajo está estructurado a lo largo de tres capítulos, en el primero se aborda, desde una perspectiva arqueológica la emergencia de la educación de adultos, para ello es fundamental, en un primer momento, tomar como referencia la aparición y consolidación de la educación formal dirigida a niños y adolescentes, pues será a partir de ella que se extenderán ciertas lógicas que irán incluyendo a diferentes tipos de población, donde encontramos las personas jóvenes y adultas. En este sentido, es fundamental visibilizar las condiciones de posibilidad que han permitido la naturalización institucionalizada de la escuela.

En un segundo momento realizaremos un breve mapeado del estado actual de la teoría educativa tomando como puntos de referencia los modelos educativos planteados por Zubiría traducidos como las diferentes epistemes surgidas en el campo educativo, a saber, la escuela tradicional o episteme heteroestructurante y escuela nueva o episteme autoestructurante. Al interior de ellas se rastrearán principalmente aspectos como los de la relación docente-estudiante y enseñanza-aprendizaje atendiendo a las diferentes epistemes donde son

producidas. Finalmente, en un tercer momento se ha procedido a mostrar el tránsito seguido por la educación de adultos hasta su constitución actual atendiendo a las condiciones de posibilidad que permitieron su emergencia enfatizando en la constitución de la idea de adultez contemporánea y el análisis de las políticas internacionales centradas en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de adultos: Marco de Acción de Belém.

En el segundo capítulo el eje de reflexión se centra, por un lado, en los saberes educativos sobre los cuales se sostiene la educación para personas jóvenes y adultas, y por otro, en los procesos de normalización que se dan al interior de la educación escolarizada. En lo que refiere a las disciplinas educativas encontramos principalmente la pedagogía y las ciencias de la educación. Ambas se encuentran actualmente en una disputa dentro del campo epistemológico por pertenecer a tradiciones diferentes que obedecen, a su vez, a epistemes diferenciadas marcadas en la actualidad por el denominado positivismo. Al interior de esta disputa emerge, significativa pero brevemente, una disciplina conocida como andragogía que buscara ser el pilar en la fundamentación de la educación de adultos.

En lo que concierne a los procesos de normalización al interior de la institución educativa, después de una breve reflexión sobre esta categoría, nos centramos sobre el material curricular que rige la educación de personas jóvenes y adultas retomando algunas preguntas planteadas por Ricoeur y Benjamin en lo que respecta al recuerdo, la memoria, el poder y la historia dentro del campo educativo. No es un misterio que la escuela, en cuanto tal, se ha configurado como una herramienta de dominación y de reproducción de las lógicas imperantes.

Finalmente, el capítulo tres se centra en la educación de adultos en el Ecuador realizando una visión retrospectiva hasta la situación actual. Para ello, en primer lugar, se realiza una breve historiografía que atiende principalmente a las principales rupturas y discontinuidades de este tipo de educación durante su conformación, tomando como punto de partida las diferentes campañas de alfabetización llevadas a cabo en la década de los cuarenta hasta los procesos de educación intensiva de la actualidad. En segundo lugar, se reflexiona sobre el papel de la escuela, en tanto que institución, buscando encontrar o rescatar ciertos caminos para una educación distinta. De este modo, se visibiliza la disputa de la educación que aparece, por un lado, como mecanismo de disciplinamiento y por otro, como lugar de nuevas posibilidades de

vida. Esta visión de la escuela esta relacionada directamente con el problema de la configuración del sujeto en las redes de poder donde de interrelacionan la subjetivación, la sujeción y los mecanismos de poder.

## Capítulo 1

### La emergencia de la educación de adultos

En la actualidad la escuela o institución educativa está muy cerca de ser vista como universal y eterna. Existen numerosas críticas y algunos estudios que evidencian algo a primera vista evidente, es decir, que la escuela no existió siempre y en todas partes. Justamente la negación de la premisa anterior permite pensar a la escuela como algo “natural como la vida misma convirtiendo su puesta en cuestión en algo impensable o antinatural” (Varela y Álvarez 1991, 13). La escuela, por lo menos tal y como la conocemos, no existió siempre “la escuela pública, gratuita y obligatoria ha sido instituida [...] a principios del siglo XX” (1991, 14). La necesidad de deconstruir y visibilizar la no naturalidad de la escuela es necesaria por cuanto su modelo interpela y se extiende a lo que en un inicio fue una educación orientada exclusivamente hacia niños y adolescentes, que ahora abarca toda la vida del ser humano, pues existiría un “derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto” (Unesco 2010, 8) que legitima la existencia de instituciones educativas orientadas también hacia adultos. Vale la pena aclarar que “ha habido sociedades sin escuelas, pero no sin educación” (Follari 1997, 12), en este sentido es necesario diferenciar ambos aspectos que en la actualidad quieren entenderse como sinónimos.

La educación de adultos nace en relación directa con la educación para niños y adolescentes, por cuanto se nutre de sus lógicas y prácticas, con ciertas particularidades. Es por ello, que, en el presente capítulo, se abordará en profundidad la emergencia de la escuela como la conocemos en la actualidad, para realizar un mapeado de su consolidación y construcción discursiva en forma de derecho garantizado en las diferentes normas internacionales y constitucionales. Para realizar esta aproximación es necesario dibujar el horizonte educativo contemporáneo considerando las llamadas escuela tradicional y escuela nueva, tomando como eje central sus configuraciones histórico-conceptuales y las respectivas subjetividades que generan. En este contexto, el objetivo principal, en un primer momento, es mostrar cómo fue posible la naturalización de cierto modo de educar a lo que entendemos por infancia, que a su vez permitirá la aparición de una institución educativa dirigida hacia adultos. En un segundo momento la investigación se centrará propiamente en mostrar las condiciones de posibilidad del surgimiento de la educación para adultos que culminan con su institucionalización gracias a las políticas gubernamentales internacionales.

## 1.1. Emergencia de la escuela

La escuela tal y como la conocemos emergió atendiendo a configuraciones específicas histórico conceptuales. Por tanto, es preciso mostrar cómo fue posible la naturalización de un determinado modo educar a partir del siglo XVI que entendía la institución educativa como maquinaria de control de la infancia con la respectiva creación de determinadas subjetividades. En este sentido, Julia Varela y Fernando Álvarez (1991) desde una óptica foucaultiana realizan una demoledora crítica a la escuela en la que se encuentran inmersos. Vale la pena mencionar que el contexto en el que se sitúan es el de una España que terminaba de vivir una experiencia dictatorial con sus implicaciones en lo que respecta a la educación, no obstante, muchos de los aportes realizados son aplicables a una realidad mucho más amplia que abarca al campo educativo. Por otro lado, la mirada foucaultiana es clave ya que “si conceptos como los de biopolítica y gubernamentalidad son acuñados por Foucault para referirse a los modos y dinámicas que presenta nuestra moderna vida urbana, entonces las formas de la escolaridad constituyen parte neurálgica de ese engranaje” (Grinberg, Langer y Pincheira 2014, 5).

La escuela surgió como una forma de maquinaria de gobierno de un tipo específico de población, los infantes o niños, quienes fueron controlados mediante “una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI” (Varela y Alvarez 1991, 14). Las condiciones histórico conceptuales que hicieron posible este surgimiento y su vigencia hasta la actualidad fueron visibilizados en *La Arqueología de la escuela* (1991), entre las que encontramos: la definición de un estatuto de infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos, la destrucción de otros modos de educación y finalmente la institucionalización de la escuela.

La definición de un estatuto de infancia responde, en principio, a la pregunta, ¿qué significa ser un niño?, o mejor, desde la genealogía, ¿cómo surge la idea de niñez?, pues sabemos que la niñez tal y como la percibimos actualmente no es eterna y natural, sino una “institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales” (Varela y Alvarez 1991, 15). La construcción de la idea de niñez fue posible, entre otros elementos, gracias a cierta interpretación de una perspectiva

kantiana, donde se ve a la niñez como un estadio del que hay que salir, o tenemos que abandonar. De este modo es posible ver en el texto *Crítica de la sociedad adultocéntrica* (2015) como “la razón/madurez es un destino siempre después de un estado primitivo” (Vázquez y Reinoso 2015, 31). Justamente este estadio primitivo es en palabras kantianas, la minoría de edad. Recordemos que Kant “fue el discípulo más aventajado de Rousseau” (Fernández 2003, 24) y por ello acorde a su lectura del *Emilio* una de las tareas fundamentales de la educación es desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, es decir, más que enseñar pensamientos fabricados, enseñar a pensar. Además, ratifica la división cronológica del proceso educativo. Precisamente estos razonamientos a juicio de Vázquez y Reinoso (2015) dibujaran un tipo de modernidad racista y adultocéntrica. Racista por cuanto “no todas las razas tienen la misma capacidad de talento” y adultocéntrica por cuanto “ser joven o ser niño, no es ser hombre” (Vázquez y Reinoso 2015, 32). De este modo la niñez se convirtió en un modo de ser necesariamente transitorio que culmina con el paso a la adultez, entendida esta como madurez que, para Kant, siguiendo a Rousseau, era el fruto de “la instrucción/cultura, una conquista del hombre que elimina su salvajismo y que asume el destino de la humanidad” (Vázquez y Reinoso 2015, 33).

Valera y Álvarez (1991) encuentra que históricamente en Europa, a partir del Concilio de Trento, producto de la pugna entre católicos y protestantes, la educación de los más jóvenes es un lugar estratégico para “la asimilación a las respectivas ortodoxias” (1991, 17) y, por tanto, “la educación será uno de los instrumentos claves utilizados para naturalizar una sociedad de clases o estamentos” (1991, 18). Es importante mencionar que por esta época lo que entendemos por infancia aún no estaba delimitado tan claramente como en la contemporaneidad. Sin embargo, existían categorías tales como infancia, puericia y mocedad. En todo caso sus características no eran muy diferentes a las que se puede inferir en la actualidad, es decir, maleabilidad y debilidad. Esta última posteriormente sería mejor conocida como inmadurez, que a su vez justifica la necesidad de tutela. Justamente estas premisas permitirían procesos de subjetivación, es decir construcciones de determinados sujetos, que consideran al niño como alguien al que guiar y tutelar. Vale la pena mencionar que la escuela, en sus orígenes, no estaba estructurada por edades, sino que “era el nivel de instrucción, marcado sobre todo por el nivel de conocimiento de latín, el que serviría para agrupar a pequeños y mayores” (Varela y Alvarez 1991, 20). Entre los motivos señalados para justificar la separación por edades están la moral y la disciplina. Esto explica en cierto modo



porque hoy por hoy es casi impensable un aula donde encontremos estudiantes de edades muy diferentes entre sí estudiando juntos.

A la emergencia de un estatuto de infancia determinado, le acompañó el surgimiento de un dispositivo institucional, un espacio cerrado, donde el niño está separado de los adultos cambiando el aprendizaje con ellos por la escuela. Realizando una analogía con Foucault, en el siglo XVII, podríamos decir que comienza “un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización” (Varela y Alvarez 1991, 26). De este modo se caracteriza a la institución educativa como un espacio de encierro y aislamiento, donde se prepara a las generaciones futuras. Justamente una de las características del espacio escolar es la distribución de su público, que además de ser organizado bajo criterio de sexo y edad, se le ofrecía distintos tipos de educación según el lugar de donde viniera. Por ejemplo, la educación del príncipe y del niño obrero era totalmente diferente, en el primero se enfatizaba en gramática, retórica y dialéctica, “vedadas para los pobres” (Varela y Alvarez 1991, 31). El motivo de esto es claro, uno y otro poseían diferente procedencia y por tanto un fin distinto, el noble debía ser educado para formar parte de la élite y tener las competencias de mando, mientras que el obrero debía tener como cualidad máxima la obediencia y docilidad. De este modo, por lo menos, se creaban dos tipos de sujetos distintos, uno orientado hacia el mando y la guía, y otro encaminado a la obediencia y docilidad.

El estatuto de la infancia y la nueva institución, para poder permanecer en el tiempo y extenderse de forma hegemónica deben estar legitimados a partir de lo que, desde una perspectiva foucaultiana, podríamos llamar saberes, concretamente disciplinas legitimadas en un cuerpo de especialistas. En la investigación realizada por Varela y Alvarez (1991) se muestra como, históricamente, las órdenes religiosas dedicadas a la juventud, como los Jesuitas, permitieron el fortalecimiento de la denominada “pedagogía y sus especialidades” (1991, 32) siguiendo las líneas de varias teorías pedagógicas de varios humanistas como Erasmo y Vives. Dentro de estas corrientes ya no se defiende el uso drástico de la violencia o la intimidación por parte de los profesores, sino que “se sustituirán los métodos drásticos de intimidación por intervenciones dulces e individualizadoras” (1991, 32) que se distancian de las instituciones educativas medievales “cuya autoridad se basaba fundamentalmente en la posesión y transmisión de determinados saberes” (1991, 33). En la actualidad los saberes

pedagógicos están mucho más diversificados y especializados que los analizados por los autores en la década de los noventa, y en algunos casos incluso se han nutrido de las críticas recibidas para intentar alejarse de esta visión como dispositivos “en la gestión y el gobierno de los jóvenes” (1991, 34). En el próximo capítulo se analizarán de forma detallada el surgimiento de estas disciplinas de carácter psicopedagógico. Sin embargo, vale la pena mencionar que en el mismo campo pedagógico han surgido numerosas críticas en la discusión teórica sobre los fenómenos educativos, que se deben considerar para un análisis en el presente:

Dentro de la teoría educativa contemporánea existen corrientes de pensamiento que siempre están presentes. No es posible prescindir, en la discusión teórica sobre fenómenos educativos, tendencias como el constructivismo, el conductismo, el neoinstitucionalismo, la teoría y enfoque curricular de competencias, el marxismo, las neurociencias, el funcionalismo, las teorías reproduccionistas, o bien el pensamiento crítico educativo (Morales Zuñiga 2014, 2).

Dentro de cada uno de los corpus teóricos pedagógicos se construye un tipo de sujeto educando y educador, es decir uno que tiene el rol de maestro y otro el de discípulo con su correspondiente relación. En este sentido, Varela y Álvarez (1991, 37) son bastante lúcidos a la hora de mostrar que el rol social del maestro viene definido por las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber y “el propio saber escolar contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, desclasado en parte, dividido, individualizado, un sujeto esquizoide” (1991, 37). Otro de los elementos a tener en cuenta es la destrucción de otros modos de entender la educación, que no obedezcan al modo hegemónico antes esbozado, pues la escuela además de nacer como un lugar de aislamiento para los jóvenes es “una institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas por su puesta en marcha” (Varela y Alvarez 1991, 38). Los colegios rompen principalmente la relación existente entre la formación del trabajo y el aprendizaje, con anterioridad a su surgimiento existía una estrecha relación entre ambos, ya sea de los oficios manuales, como los relacionados con las armas, medicina, arquitectura y arte. De hecho “no es extraño encontrar en los siglos XV y XVI capitanes de 12 años y aún más jóvenes” (Varela y Alvarez 1991, 39). La ruptura antes planteada termina por escindir completamente el trabajo manual del trabajo intelectual consiguiendo que se formen dos esferas casi totalmente diferenciadas. Esto contrasta directamente con el modo de educar

propio de las corporaciones universitarias medievales donde trabajo y aprendizaje estaban íntimamente ligados, además de que existía “la mezcla de edades de los estudiantes, la simultaneidad de las enseñanzas, la casi ausencia de exámenes, y la inexistencia de prácticas disciplinarias entendidas en sentido moderno” (Varela y Alvarez 1991, 41).

Finalmente encontramos la institucionalización de la escuela, tal y como la conocemos hasta la actualidad, es decir un modelo que se podría denominar escuela-fábrica donde lo que se busca es “tutelar al obrero, moralizarle, convertirle en honrado productor” (Varela y Alvarez 1991, 48). De esto modo el objetivo principal es la formación del niño obrero quien es “un blanco privilegiado de esta política de transformación de los sujetos” (Varela y Alvarez 1991, 49). La infancia es vista como etapa de cuidado y tutela legitimada en el cuidado y protección que tiene que darse al niño para obtener en el futuro, los máximos beneficios económicos y sociales, pues “la educación del niño obrero no tiene como objetivo principal enseñarle a mandar sino a obedecer, no pretende hacer de él un hombre instruido y culto sino inculcarle la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y la cultura legítima” (Varela y Alvarez 1991, 49). En este sentido, el motivo de la institucionalización de las escuelas está en su efectividad y practicidad para crear subjetividades dóciles en los niños y jóvenes una vez terminen el proceso educativo, en otras palabras “cuestan menos las escuelas que las rebeliones” (Varela y Alvarez 1991, 50).

Con la institucionalización de la escuela el maestro pasa a ser el representante del Estado, un funcionario público en posesión de la ciencia y el conocimiento. De forma paralela la pedagogía se verá potenciada por la psicología para “dotarla de una doble científicidad más difícil de poner en cuestión” (Varela y Alvarez 1991, 52). Por tanto, la institucionalización de la escuela será promovida por la burguesía en un afán de civilizar a los hijos de los trabajadores, “tal violencia, que no es exclusivamente simbólica, se asienta en un pretendido derecho: el derecho de todos a la educación” (Varela y Alvarez 1991, 54).

De este modo se ha podido realizar un mapeado sintético de las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la institución educativa actual. Sin embargo, es necesario mencionar que las críticas vienen dadas a lo que la teoría pedagógica contemporánea llamará la escuela tradicional. Por tanto, para realizar un cuestionamiento actual es imperativo dibujar el estado de la educación contemporánea, que ciertamente aún posee muchos aspectos de los

mencionados anteriormente, pero se ha legitimado y posicionado con nuevos corpus disciplinares y políticas educativas internacionales, que intentan sortear, con mayor o menor éxito, las críticas antes realizadas.

## **1.2. Los modelos educativos en la actualidad**

Para poder estructurar el estado actual de la educación tomaremos la noción de episteme aplicada al campo educativo. Vale la pena mencionar que se entenderá episteme al modo foucaultiano, es decir como “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a las figuras epistemológicas, a las ciencias y eventualmente a los sistemas formalizados” (Agamben 2010, 20). De este modo en el campo educativo podemos encontrar tres grandes epistemes o modelos en palabras de Zubiría (2010): heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante. Nos centraremos en los dos primeros por cuanto responden a la realidad educativa contemporánea, o por lo menos al saber educativo construido actualmente. Así, por ejemplo, la episteme heteroestructurante podría catalogar como el tradicional, el modelo escuela-fábrica con el que emergió la institución educativa y aún sigue presente en numerosos aspectos, el segundo es su correspondiente reacción referido a la escuela nueva, donde se dan varios cambios, aunque ciertas características estructurales siguen vigentes. El tercero sería una especie de síntesis dialéctica entre los dos anteriores, propuesta por Zubiría. A continuación, se analizará cómo cada una de estas epistemes pudo emerger debido a un entramado de condiciones históricas y conceptuales que lo permitieron.

Dentro de estas epistemes podemos situar, con mayor o menor exactitud, a las distintas corrientes psicopedagógicas vigentes hasta la actualidad, en este contexto, tenemos dos grandes vertientes originarias que son la “conductista y la cognitiva” (Castejón , y otros 2010, 45) ambas asociadas al primer y segundo modelo respectivamente. Sin embargo, desde la psicología educativa se pueden encontrar “ocho importantes teorías del desarrollo, del aprendizaje y la motivación en tres grupos o familias: teorías de etapas, teorías del aprendizaje y teorías contextuales” (Woolfolk 2010, 16) que complementa a las anteriores y fundamentan la llamada psicopedagogía. Otra clasificación paralela bastante extendida es la realizada por Siemens (2004) que menciona al conductismo, cognitivismo, constructivismo, y su famosa propuesta de conectivismo. Todas las anteriores, sin embargo, a juicio del autor, pueden sistematizarse en las tres epistemes enunciadas anteriormente.

El análisis tendrá como eje central la caracterización y diferenciación de la episteme heteroestructurante, con el que surgió la escuela, y la episteme autoestructurante, que corresponde a una reacción desde la misma pedagogía intentando alejarse de este modo inicial y tradicional de escuela, construyendo ambas, sujetos distintos. Finalmente es necesario visibilizar como ambas epistemes poseen una relación inconfesada donde se mantienen numerosos dispositivos que es necesario mostrar y que siguen vigentes hasta la actualidad en la práctica social.

### **1.2.1. El fantasma de la escuela tradicional**

La escuela emergió, como ya se ha mencionado, como una maquinaria de gobierno de la infancia con el claro propósito de formar al niño obrero de una manera dócil. Este proceso se comenzó a configurar “a partir del siglo XVI” (Varela y Alvarez 1991, 14). Sin embargo, es importante matizar que lo que se empezó a conformar en este siglo es un modo de educar institucionalizado que corresponde a una escuela tradicional, conductista perteneciente a una episteme heteroestructurante que responde a una configuración histórica conceptual específica. Dentro de esta podemos situar a la educación tradicional que ya ha sido presentada de forma sucinta al analizar la emergencia de la institución educativa, pues las raíces de la actual escuela se encuentran allí. No obstante, es necesario ubicar su surgimiento en el contexto histórico conceptual del que emergió.

Este tipo de escuela buscó reproducir los modelos de la sociedad imperante, por ejemplo, es funcional para “naturalizar una sociedad de clases o estamentos” (1991, 18) o en términos generales para cegar a los estudiantes implantando cierto tipo de verdad adoctrinadora para que actúen de un determinado modo concreto, en palabras de Chomsky “las escuelas fueron diseñadas para apoyar los intereses del sector social dominante, la gente con mayor riqueza y bienestar” (2000, 25). O en palabras de Rancière, los métodos que se promocionan y utilizan “hunde a los dominados en la situación de la cual se pretende hacerlos salir” ((1987) 2007, 11). La crítica que realiza es hacia “el paradigma pedagógico que reconstituye indefinidamente la desigualdad que promete suprimir” (Rancière (1987) 2007, 11). Este tipo de educación además posee la característica de que, dentro de la relación maestro-discípulo, es el docente quien se muestra como centro del proceso educativo y es dueño del conocimiento. Su rol es sumamente autoritario imponiéndose frente a los estudiantes legitimados, o bien en un corpus de conocimientos, o bien en su rol de autoridad. Recordemos

que el docente se convierte en la voz oficial de todo aquello que se puede decir y que se puede pensar sobre la base de la ideología dominante.

En este tipo de educación tiene especial importancia el logro y mantenimiento de la disciplina, sumamente relevante desde una óptica foucaultiana por cuanto sus mismos orígenes etimológicos están vinculados a la educación:

La palabra latina disciplina, y en latín tiene el mismo doble sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los problemas del poder, como, por ejemplo, en disciplina militaris (disciplina militar). Etimológicamente, el término es una forma abreviada de disciplina, relacionado con la consecución del "aprendizaje" (disci) del "niño" (puer/puella, representado por la sílaba pu de pulina)" (Ball 1990, 14).

La relación poder-saber queda bastante presente en el proceso educativo por cuanto el objetivo del docente es presentar un determinado saber al aprendiz y para mantener ese mismo saber es necesaria la disciplina. La máxima y evidente expresión de esta relación se puede apreciar en la formación militar, que tiene muchas semejanzas con la escuela tradicional en tanto es, en sí misma, un proceso de enseñanza con objetivos de instrucción que crea sujetos sumisos. Recordemos que para Foucault el fin de la disciplina es producir cuerpos dóciles, que curiosamente "tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa enseñable" (Ball 1990, 35). Foucault en su famosa obra *Vigilar y Castigar* (1975) muestra como la prisión forma cuerpos dóciles a través de micro-tecnologías que son capaces de construir un tipo de saber mediante el ejercicio del poder. Este mismo proceso puede observarse en la escuela tradicional, pues en el dispositivo examen se "combina el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad" (Foucault (1975) 2012, 185).

El examen es una técnica utilizada en la escuela en sentido moderno, que como vimos no era casi utilizada en las antiguas universidades medievales. El examen puede considerarse como una clara "técnica de poder saber" (Ball 1990, 35). Es curioso apreciar que el examen, ya planteado por Foucault en *Vigilar y Castigar* (2003) es usado, además de en la educación, en otras disciplinas relacionadas con la salud y la psiquiatría. En todos los casos su labor fundamental es diagnosticar, ya sea enfermedades u otros elementos, para intervenir en el

paciente o educando. De este modo se ve claramente una ejecución, a través del examen, del poder por parte del empresario, médico o maestro sobre el trabajador, paciente y estudiante. Por ende, se puede decir que “en esta pobre técnica se encierra todo un campo de saber, una clase completa de poder” (Ball 1990, 36). De este modo, el examen en el campo educativo se convirtió en una micro-tecnología que permite al docente implantar un determinado saber y moldearlo en los estudiantes. Rancière también ve en el examen, o de forma más amplia, en la evaluación tradicional “la gestión de los fundamentos sólidos de la institución explicadora y el poder de sanción social” (Rancière (1987) 2007, 160). No en vano, desde el campo psicológico dominó una disciplina conductista basada en el estímulo-respuesta muy útil para cambiar y moldear comportamientos, sobre todo la proveniente de la corriente llamada conductista operante presentada por Skinner que postula la posibilidad de ejercer control sobre la conducta de un organismo en un determinado ambiente, por medio de diferentes mecanismos asociativos, es decir que era sumamente eficaz para la creación de sujetos, conformándose como un dispositivo de subjetivación aún vigente hasta la actualidad.

En cuanto a la relación entre profesor y estudiante es claramente vertical, donde siguiendo a Rancière se defiende una desigualdad de inteligencias, donde la superior estaría en el docente y los estudiantes más capaces de memorizar aquel saber emanado de él. Justamente la creencia en esta desigualdad es lo que permite que existan, gobiernos y leyes, son mentes supuestamente superiores que pretenden convencer e instruir a las mentes inferiores, que si entran dentro de este juego algún día podrán salir de la inferioridad. Rancière evidencia el mito de la educación según el cual el docente al transmitir conocimientos es capaz de formar espíritus que se eleven sobre los demás “de lo más simple a lo más complejo” (Rancière (1987) 2007, 17). De este modo, la explicación del docente es necesaria para que el estudiante aprenda. Es decir que, aunque exista un libro de por medio la explicación del docente es necesaria para que se dé el aprendizaje. El mito de la explicación supone una separación del mundo, pues “el mito pedagógico divide al mundo en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y otra superior” (Rancière (1987) 2007, 21). Por tanto, el profesor es el encargado de que el alumno abandone su situación de ignorante creando nuevamente dos tipos de sujeto, aquel que posee el saber y aquel que debe interiorizarlo.

Otra de los dispositivos de subjetivación de la educación tradicional, es el llamado memorismo, detectado también por Rancière quien menciona que los aprendizajes transmitidos

son prefabricados y constantemente repetidos, “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria” (Ranci re (1987) 2007, 41). Evidentemente esta memorización es funcional para reproducir el orden preestablecido, donde la crítica, la imaginación, la creatividad no tienen cabida. Por este motivo, para Althusser la escuela es un aparato ideológico del Estado, es decir, en términos sencillos “aparato cuya función esencial ha sido la de reproducir las representaciones mentales, sociales y culturales de clases que est n en el poder” (Zubiría 2010, 76). De hecho, esto puede inferirse al mencionar todo lo planteado con anterioridad, pues históricamente las conquistas militares y económicas tienen como lugar estratégico de disputa la educación, por cuanto representa un elemento fundamental a la hora de conseguir la conquista clave, es decir la ideológica. En esto coincide Durkheim al advertir que mediante la escuela se implantan “modos de ver, de pensar y de actuar, reclamados por la sociedad en su conjunto y por el medio social al que est n destinados” (Zubiría 2010, 80).

Althusser (2003) plantea que en toda formación social al mismo tiempo que se produce hay que reproducir las condiciones de su producción, que a saber son las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes. La reproducción de la fuerza de trabajo está situada “en lo esencial, fuera de la empresa” (2003, 13). Por un lado, está el salario que permite asegurar las condiciones materiales de su reproducción en ámbitos como la alimentación, vivienda, ropa, etc., unido también a la necesidad “indispensable para criar y educar a los niños en que el proletariado se reproduce como fuerza de trabajo” (2003, 13). Sin embargo, esto no es suficiente toda vez que esta fuerza de trabajo debe ser competente según “las exigencias de la división social-técnica del trabajo, en sus distintos puestos y empleos” (2003, 13). En este sentido, el aseguramiento de la reproducción de la fuerza de trabajo calificada y diversificada se da por medio “del sistema educativo capitalista y otras instancias institucionales” (2003, 14). La escuela en tanto institución educativa enseña elementos utilizables directamente “en los distintos puestos de la producción” (2003, 14) y estos además están divididos en los obreros, los técnicos, la élite, etc. La escuela es también responsable de inculcar las reglas y conveniencias “que debe observar todo agente de la división del trabajo” (2003, 14), es decir las normas de la moral, la conciencia cívica y profesional. Por tanto, podemos decir que la escuela es funcional a la “sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de buen manejo de la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión” (2003, 15). De este modo la escuela cumple el rol de



aparto ideológico del Estado, entendido como “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas” (2003, 24). El siguiente poema de Adolphe Ferrière ya en 1921, recogido por Meirieu (2016), sintetiza de manera magistral como tuvo lugar la emergencia de la escuela tradicional, sintetizada anteriormente:

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.  
El niño ama la naturaleza: se lo hacinó en salas cerradas.  
El niño ama ver que su actividad sirve para algo: se logró que no tuviera ningún objetivo.  
Le encanta moverse: se lo obligó a permanecer inmóvil.  
Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.  
Ama usar sus manos: se le pidió que usara el cerebro.  
Le encanta hablar: se le obligó a mantener silencio.  
Quería razonar: se le hizo memorizar.  
Quería investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.  
Quería entusiasmarse: se inventaron sanciones (2016, 9).

Este tipo de escuela domino durante largo tiempo en el campo educativo, de hecho, se puede decir que “se convirtió prácticamente en la única hasta fines del siglo XIX” (Zubiría 2010, 80). En reacción a todo lo que hemos enunciado anteriormente surgió un movimiento que buscaba una educación distinta, que se encontraría dentro de una episteme autoestructurante, es la llamada escuela nueva, que tiene el espíritu de enfrentarse a los principios antes señalados y busca levantar unos nuevos. A continuación, visibilizaremos el surgimiento de este nuevo tipo de educación.

### **1.2.2. La escuela nueva como reacción a la escuela tradicional**

La escuela nueva o también llamada activa puede identificarse con la episteme autoestructurante. Como ya se ha mencionado este tipo de educación aparece como reacción directa a la escuela tradicional a la que nos hemos referido anteriormente, buscando crear diferentes sujetos. Históricamente se puede situar “desde fines del siglo XIX” (Zubiría 2010, 10). Entre los acontecimientos históricos que permitieron su emergencia podemos encontrar los mencionados por Zubiría (2010): la Revolución Francesa, el darwinismo y los avances en la psicología. La primera está caracterizada por defender y promover, al menos en el discurso, los valores de libertad e igualdad. Obviamente estas nociones están relacionadas con

corrientes económicas representadas por Smith y Ricardo como principales representantes del llamado liberalismo clásico. Por su parte el Darwinismo manifiesta que el ser humano debe adaptarse para poder sobrevivir al proceso de selección natural. Finalmente, en psicología James y la Gestalt plantean un marco que resalta la importancia de la niñez como periodo evolutivo.

En lo que respecta a educación será Rousseau quien mejor ejemplifique el modelo de la escuela recogiendo varios de los elementos antes mencionados. El autor plantea la bondad natural del niño en estado de naturaleza y se promueve por tanto la necesidad de establecer un contrato que garantice la libertad política y convivencia social. Concretamente en el *Emilio* se expresará el concepto de escuela nueva donde se crítica fuertemente el autoritarismo y el intelectualismo y la artificiad de la escuela tradicional. En su lugar se “proclama el principio del crecimiento espontáneo y natural del niño y la necesidad de concebirlo como un ser independiente no como un adulto en miniatura” (Zubiría 2010, 109). De hecho, tiempo después, el famoso pedagogo Pestalozzi retomará los planteamientos realizados por Rousseau sobre todo en lo concerniente a la posibilidad de autoformación del niño. De esto modo “se declara ferviente partidario de la autoeducación, con el fin de conseguir la autonomía y el desarrollo integral del hombre” (Zubiría 2010, 110). Con ello sentará las bases de lo que el futuro se conocerá como un método educativo que apelará a la naturaleza y la intuición de un conocimiento sensible y directo de la realidad.

Otro de los postulados que fundamentan la escuela nueva se puede encontrar en Herbart quien manifiesta que “solo se aprende aquello que interesa” (Zubiría 2010, 111). Este planteamiento está directamente relacionado con que la escuela no debe preparar para la vida futura, sino que debe constituirse como parte de la vida del niño. De algún modo elimina cierta teleología planteada por la escuela tradicional donde el fin último es la preparación para la vida adulta. Existen números pedagogos que cuestionan, replantean y critican la escuela tradicional conformando una nueva propuesta educativa:

Contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión de la escuela tradicional se levantaron las voces de los pedagogos desde fines del siglo XIX y comienzos del XX. Dewey (1859 -1952) en Estados Unidos, Claparéde (1873 - 1940) y Ferriere (1879 -1960) en Suiza, Cousinet (1881 -1973) y Freinet (1896 -1966) en Francia, Decroly (1871 -1932) en Bélgica, y Montessori (1870 -1952) en Italia, son los primeros

y principales exponentes de la concepción pedagógica que se autodenominó como Escuela Nueva, pero que a partir de 1921 es reconocida en el mundo como Escuela Activa (Zubiría 2010, 111).

La escuela activa ha ganado en la contemporaneidad un gran número de simpatizantes al canalizar muchas de las críticas vertidas a la educación tradicional donde destacan el papel activo del niño y la lucha contra el exceso de autoritarismo e intelectualismo. En otras palabras, se “convierte a niño en sujeto y no en objeto de la práctica educativa” (Zubiría 2010, 112). Sin embargo, es necesaria analizarla desde una perspectiva genealógica, y encontrar el significado de que el docente deje su “connotación de maestro y se convierte en guía, en acompañante o en facilitador” (Zubiría 2010, 114) frente a la aparente centralidad del estudiante.

El modo de aprender de la escuela nueva dista del modo ejecutado por la educación tradicional, que tenía como base el conocimiento de los docentes, como dueños del saber, y los libros de texto desde una óptica completamente adoctrinadora. Por el contrario, la nueva propuesta educativa se alejaba de este modelo puramente racionalista de corte idealista, y se acercaba más bien a un tipo de empirismo, que podemos catalogar de ingenuo, donde se manifestaba “la experiencia como la madre del conocimiento” (Zubiría 2010, 114), el sujeto construido es libre en sentido liberal y por tanto el docente debe intervenir en la menor medida posible y solo para facilitar los procesos del propio niño. Esto hizo que la escuela volviera a intentar recuperar la relación perdida con la vida, con la naturaleza y con el trabajo. De este modo aparecieron postulados claves hasta la actualidad como que “la escuela debe contextualizarse con las necesidades y problemáticas de la zona en la que se nace” (Zubiría 2010, 115). Ya en la parte didáctica esto se tradujo en la proliferación de metodologías que privilegiaran el “vivenciar, manipular y experimentar” (Zubiría 2010, 115).

La evaluación en la escuela nueva ocupó un punto fundamental en su propuesta. De este modo se pretende distanciar de las visiones anteriores para alcanzar lo que se denominó como una evaluación integral que se alejaba de la visión puramente cuantitativa tradicional y por el contrario enfatizaba en lo cualitativo ya que “considera que el ser humano no se le puede cuantificar” (Zubiría 2010, 119). De este modo, siguiendo el mismo enfoque, debe atender de forma individualizada y dar cuenta del desarrollo, reconociendo los avances y progresos del

estudiante. Unido a esto se ve un cambio de centro, si en la escuela tradicional el aspecto de principal preocupación eran los resultados, en la escuela nueva se privilegian los procesos, “la evaluación rechazará la pregunta cerrada al identificarla con un supuesto aprendizaje memorístico. Se defenderá la pregunta abierta para que el estudiante exponga libremente sus opiniones y para reflejar ello es más adecuado un comentario de un docente que una calificación” (Zubiría 2010, 119).

Por todo lo enunciado con anterioridad la escuela activa ha ganado un gran apoyo entre los profesores en la actualidad, sobre todo docentes “jóvenes simpatizan con sus ideas, comparten sus propósitos y reflexionan y se solidarizan con sus postulados” (Zubiría 2010, 112). Sin embargo, es preciso analizar detalladamente estos postulados que aun permean al ámbito pedagógico y han cambiado, hasta cierto punto, la relación educativa.

Entre los principales cambios que es necesario analizar, uno de los más destacados es del maestro de la escuela tradicional frente al de la escuela nueva. Mientras que en la primera nos encontrábamos con que “muchos profesores se limitaban a imponer una disciplina brutal y mecánica” (Ball 1990, 77) en la segunda encontramos “una pedagogía que mostrara mayor aprecio por la conciencia del niño. Las influyentes pedagogías de Froebel y Montessori insistieron en el papel educativo integral del maestro de escuela (Ball 1990, 78)”. De este modo se va dando una transformación del aula escolar donde la disciplina ya no se impone por la autoridad bruta, sino que aparecen otra serie de mecanismos para guiar a los estudiantes. La escuela nueva gana terreno, sin embargo, en sus prácticas se encontró con numerosas contradicciones. Por un lado, la mezcla que se realiza al intentar promover este tipo de educación con un modelo tradicional imperante y por otro, el mismo funcionamiento de la sociedad no responde al planteado por estos pensadores. De hecho, estas nuevas políticas promovidas han vislumbrado como:

Aquí se intenta disciplinar un cuerpo para mantener una institucionalización de antaño. Se intenta normalizar en una época en la que la regla es la ausencia de normas. Justamente las reformas educativas desde finales del siglo XX proclaman esta lógica de actuación, se aboga por instituciones creativas, flexibles, libres y abiertas al cambio constante. Se pide a los docentes que tomen decisiones [...] La dificultad aparece cuando no hay tiempo ni espacio para pensar qué hacer, entonces la lógica del sinsentido va ganando terreno. Los docentes dicen no ver el camino, ni poder pensarlo, ni saber qué hacer (Grinberg, Langer y Pincheira 2014, 23).

Con el fracaso de la aplicación de los postulados de la escuela nueva o su imposibilidad, ya sea por la dificultad intrínseca a la propia institución o por la tergiversación de ciertos planteamientos, han proliferado numerosas críticas de carácter antipedagógico o desescolarizante que retoman “tesis bien conocidas desde hace varias décadas sobre los prejuicios de la competencia encarnizada entre los alumnos, el carácter inútilmente estresante de las evaluaciones permanente, la fatiga engendrada por el exceso de ejercicios repetitivos y de las tareas para el hogar, la ineficacia de programas tontamente enciclopédicos, etc.” (Meirieu 2016, 8). Todas estas críticas, como se ha podido apreciar pertenecen al modelo hegemonizado de la escuela tradicional que aún sigue vigente y ha mutado con ciertos planteamientos de la escuela nueva. Concretamente el planteamiento que más se ha rescatado es que el estudiante no es un *tabula rasa* y para el aprendizaje es necesario partir de sus propias condiciones y posibilidades, sin duda alguna “este fue el decisivo aporte que a comienzos de nuestro siglo impuso la llamada escuela nueva” (Follari 1997, 11). Sin embargo, la problemática que se puede visibilizar es que las necesidades de los aprendices son ya pensadas por “las reglas sociales establecidas, y el acceso a las habilidades consideradas necesarias para desenvolverse socialmente en un momento dado (Follari 1997, 11). En este sentido se asiste a un proceso educacional donde en la práctica los sujetos son atendidos para que hagan de una manera más adecuada aquello que “unilateralmente nos parece necesario que hagan” (Follari 1997, 11).

De este modo la escuela nueva y la escuela tradicional se interrelacionaron de un modo tal que, la finalidad de la primera sigue vigente, como constató Nietzsche “la escuela era en su época, como lo es en la nuestra, un sitio donde no se prepara para el logro, para lo dionisiaco o la liberación impulsiva, sino para el amansamiento, para el resentimiento típico de la moral establecida” (Follari 1997, 17). Pero los medios han cambiado, no son los mismos imperantes en la escuela tradicional, se trata de micro-tecnologías más sutiles que no solo apresan a los estudiantes, sino a los mismos docentes.

El modelo de escuela antes mencionado en países latinoamericanos “en el último tercio del siglo XIX” (Grinberg, Langer y Pincheira 2014, 24) se construye como el modo de educación preponderante que además se enmarca “dentro de los derechos que pertenecen al ciudadano. Si bien enmarcada en un discurso que entiende la inclusión social vía la homogenización

social y cultural de los diversos sujetos” (Grinberg, Langer y Pincheira 2014, 25). En otras palabras, el modelo educativo funcional al sistema es legitimado y construido discursivamente como un derecho. De este modo es naturalizado y exigido o impuesto para todos los ciudadanos. En este mismo contexto comienza a construirse un derecho a la “educación a lo largo de toda la vida” (Unesco 2010, 28), que legitima un modelo similar para las personas jóvenes y adultas que es necesario analizar.

### **1.3. Hacia la educación de adultos**

La premisa fundamental sobre la que se asienta la educación para adultos es la existencia de “El derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto es el principio fundamental que subyace en todas nuestras iniciativas” (Unesco 2010, 8) recogida por la Unesco. Este reconocimiento solo fue posible por las condiciones de posibilidad antes detalladas. Recordemos que esta organización fue creada en 1945 tras las dos guerras mundiales que asolaron el mundo sobre la base de que “los acuerdos políticos y económicos no son suficientes para construir la paz duradera” (Unesco 2017, 1) y en este mismo sentido:

[...] desde su creación, la organización ha desempeñado un papel pionero en la afirmación del papel esencial de la educación de adultos en el desarrollo de la sociedad y en la promoción de un enfoque integral del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco 2017, 1).

La educación de adultos al igual que la educación hegemónica dirigida a niños y adolescentes emergió debido a un conjunto de condiciones histórico-conceptuales que hicieron posible su surgimiento, y su institucionalización en los organismos internacionales solo fue realidad gracias a la conformación de un entramado de condiciones de posibilidad. De este modo, en forma similar al trabajo de Varela y Alvarez (1991) podemos encontrar: la definición de un estatuto de la adultez, la emergencia de espacios destinados a la educación de adultos, la aparición de un cuerpo de especialistas en la educación para adultos dotados de tecnologías específicas y elaborados códigos teóricos, la destrucción progresiva de otros modos de educación y finalmente la institucionalización de la educación de adultos. A continuación, se analizarán cada uno de estos elementos a excepción de la aparición de especialistas en la educación de adultos que se tratara en detalle en el próximo capítulo acerca de las disciplinas educativas.

### **1.3.1. La definición de un estatuto de adultez**

La definición del estatuto de adultez aparece relacionada con la noción de infancia. Ya en el siglo XVII la educación se comienza a estructurar en torno a “la separación de sexos y edades” (Varela y Alvarez 1991, 30). Al tomar esta dinámica hace que la infancia, y por tanto la adultez, quedaran asociados de forma casi indivisible a la “demarcación espacio-temporal” (Varela y Alvarez 1991, 30). De hecho, en la actualidad cuando hablamos de las etapas del desarrollo humano, tomamos como uno de los ejes centrales para su delimitación la edad cronológica, que estaría relacionado directamente con un aspecto biológico del ser humano. Sin embargo, es imprescindible considerar que el saber construido en la actualidad plantea que respecto al estudio del ser humano es necesario vincular, por lo menos, tres perspectivas. Entre ellas están la biológica, la psicología y la amplia categoría de la sociedad, por ello se afirma con gran vehemencia que “se ha llegado a la conclusión de que el hombre sólo puede ser entendido como una unidad biopsicosocial” (Sandoval 2012, 29).

El estudio desde el campo biológico enfatiza en “el estudio de la estructura y funciones del organismo” (Sandoval 2012, 29). Desde esta óptica la adultez sería una característica que se desprende de la categoría a la que pertenece el ser humano, es decir a la de los mamíferos. Concretamente sería el ciclo de vida a partir del cual se entiende la adultez, es decir, la búsqueda de pareja y correspondiente capacidad de reproducción. De este modo el criterio biológico de adultez es la capacidad de reproducción que establece que un adulto es aquel capaz de reproducirse. Recordemos que dentro del ciclo de la vida (Parra 2007) podemos encontrar varias etapas: nacimiento, crecimiento, desarrollo, reproducción y finalmente muerte. De estas etapas el nacimiento, crecimiento y desarrollo son las previas a la adultez o madurez de la especie. En el ciclo de vida también es la capacidad reproductora la que marca la transición del ser vivo a adulto. El aporte desde la biología tiene implicaciones en lo que entendemos por adulto, pero evidentemente no es el único factor que considerar ni el más importante.

Las etapas por las que atraviesa el ser humano son mucho más detalladas por la psicología, sin embargo, hay que mencionar que existen ciertas variaciones según los autores que lo aborden, pero todos coinciden en seguir en mayor o menor medida una perspectiva teleológica ya sea cronológica, cultural o ambas. Cabe destacar que la división a partir de la

que emergen estaba únicamente estructurada en dos: infancia y adultez, “hasta el siglo XIX existían con absoluta claridad solamente dos categorías reconocidas: los mayores y los niños que muchas veces se consideraban igual que los mayores sólo que más pequeños físicamente” (Mansilla 2000, 107). Por tanto, la denominada psicología del desarrollo, centrada en las etapas del ser humano, es relativamente reciente.

De todas las etapas del desarrollo de los seres humanos propuestas, es imprescindible mencionar la clasificación célebre realizada por Erikson (Mansilla 2000) por su incuantificable influencia, la cual es muy utilizada en la psicología, con ligeras variaciones entre los diversos autores. Este autor extiende los planteamientos de desarrollo psicosocial a lo largo de toda la vida, y no únicamente en la niñez, es decir una “teoría del desarrollo psicosocial que abarca el ciclo vital completo de las personas, reconstruyendo las ideas de Freud a partir de la Antropología Cultural” (Bordignon 2005, 51). En este sentido Erikson modificó las fases psicosexuales de Freud que privilegiaban la infancia y enfatizó en un desarrollo a lo largo de toda la vida que consideraba además los aspectos sociales “extendiéndolo en el tiempo, de la infancia a la vejez, y en los contenidos, el psicosexual y el psicosocial, organizados en ocho estadios” (Bordignon 2005, 52).

Ya dentro del campo de la filosofía, los planteamientos kantianos acerca de la minoría y mayoría de edad son los que se encuentran tras las líneas psicológicas antes mencionadas. De hecho, estaría vinculada directamente con la dicotomía inicial que existía entre niños y adultos. Para el alemán las características de los niños eran poseídas por “los pueblos incapaces de razón moral” (Vázquez y Reinoso 2015, 29). Entonces, como se ha mencionado numerosas veces, la niñez implicaría una necesidad de tutela y guía por parte de un adulto que deja ver como “la relación entre inferioridad racial e infantilización parte de las taxonomías eurocéntricas con las que se ha construido el sujeto trascendental como una categoría que solapa el esencialismo del imaginario ilustrado” (Vázquez y Reinoso 2015, 29) que Kant planteaba. De este modo la ilustración sería el equivalente cultural a la edad adulta de la humanidad inscrita en una matriz de superioridad racial eurocéntrica, la ilustración, a juicio de Vázquez y Reinoso.

Precisamente en el texto *¿Qué es la ilustración?* Kant se vale de los conceptos minoría y mayoría de edad. La primera significa en sus propias palabras la “incapacidad para servirse de



su entendimiento sin verse guiado por algún otro” (Kant (1784) 2004, 83), es interesante apreciar que esta minoría de edad no obedece a términos etarios determinantes, sino que por el contrario se encuentra en el campo de la voluntad, es decir que si alguien está en esta minoría es por su propio querer debido a su “falta de resolución y valor” (Kant (1784) 2004, 83). Entonces ¿Cuál es criterio kantiano para ubicar a una persona en la mayoría o minoría de edad? La respuesta está en el uso o no del entendimiento, que además contribuye en la construcción de la Ilustración. Por tanto, la mayoría de edad está directamente vinculado con la que el autor llama el uso público de la razón, es decir, el uso de la razón libre “encaminados al interés de la comunidad” (Kant (1784) 2004, 86). No obstante, es paradójico como Kant plantea que es necesario obedecer la ley, como por ejemplo el pagar los impuestos, aunque estos sean injustos, y al mismo tiempo abre la posibilidad de cuestionarlos siempre y cuando se hayan pagado:

[...] que todo ciudadano y especialmente los clérigos sean libres en cuanto expertos para expresar públicamente, o sea, mediante escritos, sus observaciones sobre los defectos de la actual institución; mientras tanto el orden establecido perdurará hasta que la comprensión sobre la índole de tales cuestiones se haya extendido y acreditado públicamente tanto como para lograr, mediante la unión de sus voces (aunque no sea unánime), elevar hasta el trono una propuesta para proteger a esos colectivos que, con arreglo a sus nociones de una mejor comprensión, se hayan reunido para emprender una reforma institucional en materia de religión, sin molestar a quienes prefieran conformarse con el antiguo orden establecido (Kant (1784) 2004, 89).

La minoría de edad kantiana, como se puede apreciar claramente, no obedece a criterios etarios, sin embargo, muchas de sus referencias hacen que sea sencillo ubicarla en la etapa que llamamos niñez, la cual al igual que todo el constructo que estamos analizando no está libre de problemáticas, pues “la concepción que nosotros tenemos de la infancia es relativamente reciente y no se remonta más allá del siglo XVII o XVIII” (Delval 2008, 24). De este modo es curioso apreciar como en la época medieval los niños eran muy numerosos y pocos de ellos llegaban a la vida adulta. La muerte de un hijo era lamentada, pero no constituía por sí mismo una catástrofe pues siempre vendría otro para ocupar el puesto dejado por el anterior. El niño dejaba de serlo cuando alcanzaba cierta edad y ya no necesitaba cuidados especiales y por tanto entraba a formar parte de la sociedad de los adultos y se lo

empezaba a tratar como tal. Por tanto, existen claras resonancias kantianas asociadas a niños y adultos respectivamente.

La adultez por tanto abarca una mayoría de edad que responde a una suerte de autosuficiencia del adulto y un trato diferente por parte del mismo entorno. Es importante mencionar que la niñez se puede estructurar en otras subpartes, que para la presente investigación no son pertinentes. Lo que sí es necesario mencionar es otra etapa que complementa a la niñez y que aún se encuentra dentro de la minoría de edad, por tanto, se presenta como frontera a la mayoría de edad y a la adultez. Esta etapa en las últimas décadas ha sido destacada como fundamental, desde entes internacionales como las Naciones Unidas a través de documentos tales como *Adolescencia una etapa fundamental* (2002) donde se remarca como un periodo esencial de formación hacia la vida adulta y también como un momento de riesgo. Esta etapa ha sido objeto de muchos estudios e incluso fascinación, en lo que respecta al ámbito biológico por ser un lugar de “cambio y maduración biológica en el comienzo de la adolescencia” y “representan una transición vital importante que merece atención por propio derecho” (Coleman y Hendry 2003, 18).

Dentro de los factores que podemos considerar socioculturales se han identificado (Coleman y Hendry 2003, 19) principalmente tres transiciones que se viven en la adolescencia. Por un lado, estaría, en principio al menos, la transición de la escuela al trabajo, pues el individuo deja la educación para entrar plenamente en el mundo laboral. Por otro lado, estaría el paso de la dependencia con los padres a la independencia que realiza el adolescente convertido en adulto, complementado a este se encuentra el cambio de la vivienda. Las transiciones señaladas son totalmente relativas, por ejemplo, muchos adultos continúan sus estudios cada vez por más tiempo y la entrada al mundo laboral se posterga cada vez más, en ocasiones por la alta competencia a la que se ve sometida el individuo. En esta misma línea, el cambio de vivienda depende en gran medida del nivel adquisitivo obtenido por el adulto. No obstante, manteniendo la línea anterior, la adultez supone independencia y maduración.

Dejada la adolescencia también se queda atrás la denominada minoría de edad, donde en muchos países hay inclusive “ceremonias a la sociedad civil mediante algún tipo de identificación oficial que les reconoce como mayores de edad hasta el fin de su vida” (Parra 2007, 110). Evidentemente la ceremonia tiene varias implicaciones en la vida de la persona

tales como que el adulto ahora debe responder por sus actos ante la justicia, ser parte del ejército, lo que le permite matar o morir por su país, estar en posibilidad de trabajar de forma legal, el derecho a participar en actividades políticas como representante o como votante, y destacamos otra relacionada con la capacidad de reproducción, contraer un matrimonio y tener hijos. La mayoría de edad por tanto implica, casi al modo kantiano, un supuesto autodominio de sí mismo, y actuar por y con el deber. La adultez biológica implicaba capacidad de reproducción lo que, en cierto modo, se ve aun reflejado en la posibilidad de formar una familia y sobretodo el tener hijos, esto no quiere decir que esta posibilidad no se pueda dar en la adolescencia, sin embargo, aquí se presenta como un problema, no está legitimado en el sentido que aún no es considerado por la sociedad como autosuficiente o independiente, en otras palabras, socialmente no está en capacidad de formar una familia al no ser adulto.

La adolescencia se presenta como una preparación para la adultez toda vez que “la inserción en la sociedad adulta es el carácter definitorio más esencial de la adolescencia, y la tarea principal que los adolescentes tienen que afrontar” (Sandoval 2009, 70). Es curioso en esta misma línea encontrar un discurso que cataloga a los adolescentes como personas frágiles que no saben lo que quieren, y por tanto están sometidos a múltiples riesgos, como drogas, anorexia, bulimia, conducta antisocial, entre muchos otros. Pareciera como si el adulto estuviera por encima de estos riesgos e incluso, si se mantienen en la adultez, es precisamente por consecuencia de no haber superado la adolescencia de manera satisfactoria. Estos planteamientos están inscritos precisamente en una matriz adultocéntrica donde es hombre “únicamente aquel que logra cultivar su inclinación a la libertad” (Vázquez y Reinoso 2015, 32). En este sentido se asiste a formas de opresión sobre la base de la edad por cuanto el saber adulto “determina y reproduce una amplia serie de prácticas sociales” (Vázquez y Reinoso 2015, 42).

Con el establecimiento de un estatuto de adultez desde una perspectiva biopsicosocial, relacionado directamente en oposición a la niñez y su necesidad de tutela, aparece paradójicamente una población que no ha terminado sus estudios obligatorios y, por tanto, sobre la base de su derecho a la educación, podrán iniciarlos o continuar y terminarlos. Fruto de esta necesidad aparecerán de forma paralela espacios destinados a la educación para adultos que siguen un modelo escolarizado muy similar al de la educación de niños y

adolescentes con ciertas particularidades a considerar en lo que respecta a la educación formal.

### **1.3.2. La emergencia de espacios destinados a la educación de adultos**

En la actualidad, como se verá más adelante en detalle, la educación para adultos está legitimado en la premisa “el derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto” (Unesco 2010, 8), producto de la naturalización de la escuela dirigida hacia niños y adolescentes:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento (Unesco 2010, 28).

¿Cómo se ha traducido esto en la práctica y realidad cotidiana en los distintos países donde se aplica? Lo cierto es que, sobre todo en los países industrializados, la educación de personas jóvenes y adultas “se pone el énfasis en la formación de mano de obra para garantizar la competitividad de las economías” (Ireland y Spezia 2014, 50), esta aplicación instrumental y tecnificada dista mucho de la visión humanista planteada por la educación a lo largo de toda la vida. Es importante mencionar que esto no sucede en todos los países, pues en los ubicados al sur aún persiste la idea y práctica de una educación compensatoria en la que “predominan los programas dedicados a la alfabetización en su sentido más fundamental” (Ireland y Spezia 2014, 50) debido en gran medida a la influencia radical que tuvo el pedagogo brasileño Paulo Friere y su praxis social.

Los espacios donde se desarrolla la educación de adultos son muy diversos y responden a una enorme variedad de contextos. En este sentido hay que partir de la definición establecida para la educación para adultos para identificar estos espacios:

[...]el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad (Unesco 2010, 27).

Cómo se puede apreciar en esta caracterización, una parte fundamental de la orientación de la educación de adultos está destinada a la formación laboral, toda vez que se busca mejorar sus capacidades técnicas o profesionales. Cómo ya se ha advertido anteriormente esto se ha traducido en los países industrializados en la formación de mano de obra, es decir, en un fin utilitario y no humano. Los espacios donde se desarrolla, además del modelo de las típicas aulas, son en los talleres de diverso tipo que responden a la formación de un determinado perfil laboral. Es importante además resaltar que la educación puede ser formal, esto es, seguir la misma lógica institucional que la escuela, con avances progresivos y certificados oficialmente reconocidos equivalentes a los otorgados en la infancia y adolescencia. O también puede ser no formal, esto es una educación con estructuras más flexibles con certificaciones a sus participantes sobre la base de la metodología y estructura utilizadas. En la actualidad aún no existe un modo hegemónico de educación de adultos al igual que sucede con la de niños y adolescentes. En este sentido vale la pena mencionar ciertas líneas de acciones que en diversos países se rigen sobre la base de las políticas gubernamentales internacionales que analizaremos a continuación.

#### **1.3.4. Desaparición de otros modos de educación e institucionalización de la educación para adultos**

Las políticas educativas internacionales jugaron un papel fundamental en la emergencia y consolidación de la educación de adultos. Entre ellas destaca, para el análisis contemporáneo, la *Sexta Conferencia Internacional de Educación para Adultos: Marco de Acción de Belém*, responsabilidad de la Unesco, orientado a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en el cual se presentan, según menciona el mismo texto, “un balance de los progresos realizados en materia de aprendizaje y educación de adultos desde que se celebrara la CONFINTEA V” (Unesco 2010, 27) donde participaron 144 países miembros que incluyen “organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales y el sector privado” (Unesco 2010, 27). Todos estos actores sociales se reunieron en diciembre de 2009 en la ciudad de Belém ubicada en Brasil en el evento más importante que marca las líneas de acción de los próximos años en materia de educación de adultos, “esas conferencias han constituido el foro de debate y definición de las grandes directrices y políticas globales de la educación de adultos para el periodo entre una conferencia y la siguiente” (Ireland y Spezia 2014, 9).

El denominado Marco de acción de Belém se define a sí mismo como la “guía para aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable para todos” (Unesco 2010, 27). En otras palabras, es el marco conceptual, políticas y metas sobre de educación de adultos que se proponen a nivel internacional para los diferentes países miembros después de realizar un balance en la conferencia previa. Las conferencias se realizan desde el año 1949 hasta la última realizada en 2009, y estas “han constituido el foro de debate y de definición de las grandes directrices políticas globales de la educación de adultos para el periodo entre una conferencia y la siguiente” (Ireland y Spezia 2014, 9). Por tanto, estas conferencias son el marco fundamental de referencia para las políticas gubernamentales en lo que respecta a educación de jóvenes y adultos. Centrados concretamente en la última Confinteá, es necesario decir que fue la primera en ser realizada en Latinoamérica y en términos generales en el hemisferio sur, específicamente fue efectuada en diciembre de 2009 en la ciudad de Belém en Brasil. A este evento asistieron 1125 delegados de un total de 144 países, frente la primera conferencia a la cual asistieron solamente 106 delegados de 27 países. Este indicador se suele tomar como muestra del impacto creciente que ha tenido la Confinteá en estos últimos 60 años.

Para que las conferencias realizadas puedan ser objeto de seguimiento se han acompañado, a las metas y compromisos fijados, algunos procesos para su seguimiento. Sin embargo, hasta la actualidad, las Confinteá “se convirtieron en un proceso, un ciclo, cuyo momento político más simbólico es el evento, la conferencia” (Ireland y Spezia 2014, 10). Por tanto, la conferencia representa más que un lugar de construcción el resultado de un determinado proceso. Para poder contextualizar la Confinteá VI es necesario encontrar el lugar de enunciación y esto requiere echar una vista hacia el pasado, pero no en un sentido teleológico que puede hacernos creer que las conferencias son una especie de “vidriera profesional para la educación de personas adultas, cuya intención ha sido ser vistas como señales de saltos hacia delante” (Ireland y Spezia 2014, 13). Ya Walter Benjamín criticaba el supuesto camino que sigue la historia, como si fuera una línea recta que lleva a un punto determinado en su magistral analogía con la interpretación del cuadro *Angelus Novus*.

Las conferencias de la Unesco reflejan el espíritu y las circunstancias de la época en que están inscritas, en este sentido Confinteá VI no es una excepción. Además, se han caracterizado por “ser un depósito de visiones utópicas y prácticas de cómo debería y podría arreglarse el

mundo” (Ireland y Spezia 2014, 15). De este modo la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la Unesco concluyó con el denominado *Marco de Acción de Belém*. Este documento responde a la necesidad de crear indicadores para poder realizar un seguimiento a este marco de acción. Sin embargo, hasta la actualidad la falta de información en todo lo concerniente a la educación de adultos es una realidad “tras casi 50 años desde las primeras invocaciones sobre la necesidad de disponer de mejor información e investigación, persisten importantes lagunas en la base de conocimientos sobre la educación de adultos” (Unesco 2010, 122). Precisamente esto marca una ruptura en la supuesta línea histórica de avance, pues los medios con los que se cuenta para recoger y tabular información en la actualidad no son los mismos que hace 60 años. Este solo es una pequeña muestra de que las conferencias no siguen una supuesta línea de avance o desarrollo, de hecho, se pueden ver rupturas o inclusive retrocesos que responden a diferentes espacios y tiempos.

La Confitea VI se incluye dentro de un marco de acción mucho más amplio que incluye los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los objetivos de Educación para Todos (EPT) y posteriormente los Objetivos del Desarrollo Sostenible (OSD). Concretamente de los objetivos de la EPT, el objetivo específico referente a educación de jóvenes y adultos es el tercero, que plantea “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa” (Unesco 2015, 6). Según Ireland y Spezia la misma Unesco se percató de la dificultad de constatar el cumplimiento de este objetivo por lo menos en tres ámbitos, “la ausencia de un objetivo cuantitativo que se deba alcanzar”, el objetivo habla en términos sumamente generales y no especifica un dato concreto que permita vislumbrar el nivel de alcance, decir “todos” es en sí mismo algo indeterminado e imposible de alcanzar en términos prácticos. Por otro lado, “la falta de un entendimiento común sobre qué actividades de aprendizaje deben incluirse”, pues como se sabe existe en principio tres tipos de educación posible, y solo dos de ellos, la formal y no formal, son legitimados por la sociedad y la academia, y dentro del último existen muchas alternativas posibles. Finalmente está “la escasez de indicadores internacionales que permitan medir en qué grado se satisfacen las necesidades de los educandos jóvenes y adultos” (2014, 31) que complementa al primer nudo crítico antes mencionado. En términos generales se aprecia un cierto grado de ambigüedad en este objetivo concreto que hace que su alcance no pueda constatarse. En vista de la falencia detectada en recoger datos reales sobre la educación de adultos.

El proceso de organización de la conferencia estuvo guiado por tres elementos fundamentales, que a saber son “informes nacionales y regionales, conferencias regionales y el informe mundial” (Ireland y Spezia 2014, 49). Todo esto unido al marco de acción que únicamente sería aprobado y presentado en la Confinte. La obtención de información por parte de la Unesco se realizó igual que en pasadas conferencias, es decir a través de cuestionarios enviados a los diferentes países miembros para obtener información sobre el estado de la educación de personas jóvenes y adultas, obteniendo como resultado que “de los 193 estados miembros de la Unesco, 154 elaboraran un informe” (Ireland y Spezia 2014, 50). Esto quiere decir que 39 países no enviaron absolutamente ninguna información sobre el estado de este tipo de educación, mientras que el resto, en muchos casos, era inexacta, por tanto, había “limitaciones de la propia información presentada” (Ireland y Spezia 2014, 50). Lo que continúa mostrando la dificultad para cuantificar en cifras el estado de la educación de adultos, siendo difícil saber el avance conforme a las metas planteadas.

En lo que respecta a la estructura y los objetivos de las conferencias regionales funcionan como reuniones previas a la conferencia mundial en la que se tiene como principal objeto “discutir y validar el informe regional a la vez que [...] identificar las cuestiones clave relacionadas con el aprendizaje y la educación de adultos en su región y formularon recomendaciones y estrategias que someterían a la conferencia mundial” (Ireland y Spezia 2014, 50). Finalmente está el tercer y último componente de la conferencia, que sigue la tradición de las anteriores, esto es el Informe Mundial sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos<sup>1</sup> donde se evalúa la situación de la educación de adultos, que además tenía la misión de ser:

[...] el primero de una serie regular de informes con la misión de supervisar los compromisos de Belém y de fomentar la recopilación de estadísticas y de una información más detallada y precisa sobre la educación de adultos a nivel mundial, siguiendo los moldes del Informe de Seguimiento Mundial (Ireland y Spezia 2014, 50).

El informe además cumple principalmente con la función de poner de relieve lo que se entiende por educación de adultos, que principalmente gira en torno a los programas de

---

<sup>1</sup> Conocido como GRALE debido a sus siglas en inglés.



alfabetización, educación compensatoria y en términos generales los cursos dedicados a la formación profesional también conocida como educación técnica. A estas se suman en ocasiones programas para el desarrollo de habilidades para la vida y el acceso a las nuevas TIC. Sin embargo, el mismo informe “afirma los bajos índices de participación y el acceso desigual a las oportunidades de aprendizaje” (Ireland y Spezia 2014, 50) y la promoción de la educación a lo largo de toda la vida sigue siendo más una visión en el discurso que una realidad fáctica.

Uno de los pilares fundamentales de la educación de adultos, además de la clara visión técnica ya mencionada, se encuentra en la alfabetización que es considerada como “la base más importante sobre la cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos” (Unesco 2010, 27). En este sentido se concientiza acerca de su importancia en cuanto es requisito fundamental para el desarrollo de las personas en su autonomía en varios ámbitos como el social, económico y político. Por ello en la conferencia el papel político gubernamental es fundamental, pues se busca cumplir con el objetivo número 4 de la EPT que consistía básicamente en reducir el analfabetismo en un 50% para el 2015 respecto al año 2000. Sin embargo, “Solo 17 de los 73 países que en 2000 tenían tasas de alfabetización inferiores a 95% habrán reducido a la mitad las tasas de analfabetismo para 2015” (Unesco 2015, 7) quedando muy lejos de alcanzarlo.

Siguiendo con la línea gubernamental otro aspecto importante para mejorar estas cifras se encuentra en la financiación de este tipo específico de educación toda vez que “el aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles” (Unesco 2010, 30). Sin embargo, este es otro de los puntos a considerar en la educación de adultos, debido a que en la mayoría de los países la asignación brindada es sumamente baja, y esto se traduce en infraestructuras deficientes y docentes con sueldos bajos o inclusive en otros casos bajo la figura de voluntarios, “el 42% de los países destina menos del 1% de su presupuesto público de educación al aprendizaje y la educación de adultos; mientras que solo el 23% de los países destina más del 4%” (Unesco 2016, 5). La importancia de la educación a lo largo de toda la vida funciona como una suerte de mecanismo de legitimación de la importancia de este tipo de educación en las diferentes políticas nacionales, aunque en la

práctica social se traduce en un símil de la educación para niños y adolescentes con menos recursos destinados a ella.

En lo que respecta a la participación, en el *Marco de Acción de Belém*, concretamente en el preámbulo de Confintea VI el discurso que se construye es que en esta conferencia de educación para adultos participaron todos los sectores interesados o preocupados en la educación para adultos que incluyen “organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales y el sector privado” (Unesco 2010, 27). En este punto es fundamental mencionar que al realizar una pequeña comparación con la Confintea V realizada en Habsburgo donde se realizan largos e intensos “debates con la sociedad civil”, se ve un cambio de enfoque al optar por “mantener el espíritu estrictamente intergubernamental de la conferencia de conformidad con el reglamento de la propia organización” en la sexta conferencia, donde “no se dio una participación tan abundante como en Hamburgo” (Ireland y Spezia 2014, 51). Sin duda alguna el reducir los diálogos a representantes gubernamentales es un factor que considerar en la Confintea VI, pues la sociedad civil juega un papel fundamental en estos diálogos, prueba de ellos es que la conferencia realizada en Habsburgo se considera como una de las más importantes en la educación de adultos.

De este modo a través de la última conferencia realizada se muestra el camino a seguir en lo que respecta a educación para adultos a nivel de políticas educativas. Estas serán seguidas a nivel gubernamental por los diferentes países miembros permitiendo la institucionalización de la educación para adultos, gracias a las condiciones de posibilidad antes visibilizadas, proceso al cual aún estamos asistiendo con la progresiva implementación de este tipo de educación en los países miembros.

En conclusión, la educación de adultos nace en relación directa a la constitución de una escuela orientada para niños y adolescentes, construida discursivamente como un derecho, que a su vez responde a una visión de escuela como ente universal y eterno. En este sentido se ha procedido en un primer momento a visibilizar las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia de la escuela tal y como la conocemos, para posteriormente analizar su situación contemporánea tomando en cuenta las llamadas escuela tradicional y escuela nueva. De este modo la escuela actual se presenta como un resultado del

entrecruzamiento de ambas tomando la lógica general de la primera, pero introduciendo cambios metodológicos heredados de la segunda. Así es como se va posibilitando el surgimiento de una institución educativa orientada hacia adultos que se ha mapeado a partir de la definición de un estatuto de adultez, la desaparición de otros modos de educación y la institucionalización de este tipo de educación reflejada en las líneas de acción gubernamentales emitidas por los organismos internacionales.

## **Capítulo 2**

### **Saberes educativos y procesos de normalización**

En el aprendizaje escolarizado además de existir procesos de subjetivación mediante los cuales se deviene sujeto, aparecen también procesos de sujeción, es decir, “cómo el sujeto se forma en la subordinación” (Butler 2001, 13). En este proceso las relaciones de poder juegan un papel fundamental, no solo como ejercicio de presión sobre el sujeto desde fuera, sino también como algo que lo conforma. La educación y sus disciplinas contemporáneas han abogado por la liberación de este sujeto, sin embargo “el hombre de que se nos habla y que nos invita a liberar es ya en sí mismo el efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo” (Butler 2001, 44). En este sentido, en el presente capítulo se realizará un rastreo de los principales saberes educativos que han legitimado las instituciones escolares, a saber, la pedagogía y las ciencias de la educación, en palabras de Varela y Álvarez “ciencias sutiles de carácter pedagógico que tuvieron sus comienzos en la gestión y el gobierno de los jóvenes” (1991, 34).

De forma paralela a la relación verdad y disciplinas educativas, se mostrará como la institución educativa se constituye a sí misma como un ente de regulación y normalización donde se interrelacionan “la esfera económica, la dinámica social, y las instituciones educativas” (Varela y Álvarez 2009,61). Concretamente los saberes educativos legitiman y facilitan la trasmisión una serie de conocimientos impartidos en la institución educativa que se conjugan con una serie de técnicas cuyo objeto es la normalización, tanto a nivel cognitivo como conductual. En este punto, es relevante acercarse al problema planteado por Ricoeur sobre el ejercicio de la memoria, que se vincula directamente con la educación al responder a la necesidad y responsabilidad de toda sociedad “de la trasmisión transgeneracional de lo que considera como sus logros culturales” (2003, 86).

#### **2.1. Surgimientos de los saberes educativos: verdad y disciplinas educativas**

El presente trabajo no pretende analizar de forma detallada como se daba la trasmisión en cada una de las épocas marcadas por la historiografía oficial de la educación, sino resaltar algunos elementos puntuales que esclarezcan la investigación, en este sentido, más que buscar continuidades y acumulados históricos es necesario encontrar ciertas rupturas y discontinuidades que nos permitan comprender el presente pedagógico. En la actualidad,

dentro del campo educativo, existe una narrativa que ha producido la emergencia de una férrea defensa sobre la científicidad de sus disciplinas que, desde una óptica positivista, le darían legitimidad y validez. Inscribirse en esa discusión permitirá apreciar cómo han surgido las disciplinas educativas tales como las llamadas pedagogía y ciencias de la educación, siempre conectándolas con el contexto histórico conceptual en el que surgieron. En este sentido, se habla en términos generales de educación o inclusive de ciencias de la educación, ¿cuál es la situación actual de la pedagogía? ¿Cuál es la relación entre pedagogía y verdad? ¿Cuál es el contexto que ha hecho posible el cuestionamiento de la pedagogía como ciencia? ¿Existe una crisis del estatuto epistemológico de la pedagogía? ¿Cuál es la diferencia entre pedagogía y ciencias de la educación? ¿Cuál es la relación entre andragogía y pedagogía? ¿Qué tipo de sujetos construyen ambas?

### **2.1.1. Pedagogía**

Para poder acercarnos al horizonte de reflexión de las preguntas planteadas anteriormente es necesario rastrear el origen de la denominada pedagogía, es decir, visibilizar las condiciones de posibilidad que permitieron que este saber emerja. Además, es imprescindible evidenciar dentro de qué marco se puede considerar a esta disciplina como ciencia, pues veremos que desde el positivismo y positivismo lógico esto no es posible. Desde la noción de episteme, en el sentido planteado por Foucault, existe una vía de posible exploración a considerar. Por tanto, es necesario tener en cuenta la relación existente de esta disciplina con otras afines tales como la psicología, hasta el punto de existir nuevas ciencias como el caso de la psicopedagogía. En términos generales la psicológica y la pedagogía han estado íntimamente relacionadas siendo en muchos casos los modelos de la psicología los que han regido la evolución de la pedagogía, por ejemplo, al hablar de conductismo y cognitvismo.

Para poder analizar la pedagogía en cuanto disciplina es imperativo antes acercarnos a aquello que entendemos por educación, pues ambos términos están íntimamente relacionados. De esto modo, hay que partir de la vinculación intrínseca entre cultura y educación, por cuanto la primera es aprendida o transmitida de alguna forma pues “es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se transmita de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales” (Abbagnano y Visalberghi 1992, 6). Para delimitar aquello que abarca la educación siempre es recomendable acercarse al origen etimológico de la palabra, que da

alguna idea sobre su posible significado actual, sin embargo, es a la vez insuficiente para comprenderla. La raíz de esta palabra tiene un doble origen latino que en apariencia estaría en contradicción, pues viene de la palabra *educere* que se puede interpretar como “el desarrollo de un ser vivo, al despliegue de sus potencialidades vitales, ínsitas en la naturaleza” (Vázquez 2012, 10). En términos sencillos como “extraer, sacar de dentro a afuera” (García y García 2012, 48), poniendo por tanto acentuación en la importancia del educando en cuanto ser con autonomía. La otra raíz latina de la que proviene la palabra educación es *educare* y viene a significar “alimentar, cuidar de, criar, conducir o guiar, proporcionar lo necesario desde fuera” (García y García 2012, 48). Parece haber una aparente contradicción con el término anterior pues este hace referencia a la importancia del cuidado del estudiante, a la radical necesidad de un educador que guíe al estudiante. Sin embargo, a juicio del autor ambas raíces epistemológicas son dos caras de la misma moneda donde es imprescindible recalcar la importancia tanto del educador como del educando.

Respecto al término pedagogía es importante señalar que etimológicamente viene a significar “guía o conducción del niño” (Göttler 1955, 31). De hecho, en Grecia se llamaba pedagogo al esclavo o liberto que se encargaba de cuidar a los niños y llevarlos a la palestra. El término pedagogía como tal se puede rastrear hasta Clemente de Alejandría, “pero no se generalizó hasta el siglo XVIII” (Göttler 1955, 31) en, por lo menos, dos acepciones, por un lado para designar la acción educativa y por otro, para nombrar la teoría de esta acción. De este modo llama la atención apreciar que el concepto en sus orígenes remite a un trabajo y no a una disciplina científica.

La pedagogía como tal emerge “a fines del S. XVIII y S. XIX” (Vázquez 2012, 7), concretamente en la tradición de la filosofía alemana, que juega un papel fundamental en su conformación. De hecho, existe una indudable conexión entre filosofía y pedagogía, sin embargo, es importante no confundir la denominada filosofía de la educación con la pedagogía, pues la principal diferencia entre ambas estaría en que, a pesar de que ambas reflexionan sobre los fines de la educación, la pedagogía “suele destacar las cuestiones de método y de procedimiento” (Ferrater Mora 2009, 971), sobre todo en subdisciplinas como la didáctica.

Es imposible ignorar la influencia radical que tuvo la filosofía alemana idealista en el surgimiento de la pedagogía, pues a partir de sus raíces aparecen dos visiones diferentes de esta. Por un lado, está la heredada de Herbart con su visión científico-mecanicista y por otro la cultivada por la filosofía historicista por Dilthey. De estas dos filosofías se pueden distinguir dos caminos para la pedagogía “de la pedagogía normativa -representada por autores neokantianos, como Natorp y otros de inspiración cristiana, como Henz y F. März- y la de la pedagogía empírica” (Vázquez 2012, 8). Para la pedagogía normativa, esta disciplina es indudablemente una ciencia pues estaría soportada o estrechamente vinculada con la ética y con la psicología, ambas preocupadas por lo que Kant llamaría razón práctica entendida esta “como autónoma al modo, kantiano” (Vázquez 2012, 8). Se puede visibilizar desde este punto la histórica visión de la educación como un actuar bien, o mejor un deber ser, donde la ética juega un papel fundamental. La psicología por su parte se encarga de legitimar de alguna manera los comportamientos en los estudiantes. Del otro lado, la línea historicista tomará cuerpo con los aportes educativos de Scheleimarcher para quien la ética no es universal, sino que responde a “condiciones histórico-sociales” (Vázquez 2012, 8). Aquí los planteamientos se orientan a una formación de los jóvenes por parte de los adultos mayores al ser la educación un proceso histórico de formación de las generaciones sucesivas, de forma relacionada con los planteamientos de Ricoeur “toda sociedad tiene la responsabilidad de la transmisión transgeneracional de lo que considera sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86). Se puede apreciar en los dos casos anteriores un factor común a ambas líneas donde la razón al estilo kantiano es la que juega un papel fundamental pues “filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant” (Vázquez 2012, 9).

No es de extrañar que hasta la actualidad la búsqueda del conocimiento sobre una base puramente racional siga aún vigente. Numerosos autores han criticado que, en las mallas curriculares, por ejemplo, sea extraño encontrar disciplinas como el arte, la música o la educación física. Si es que aparecen es con una importancia muy inferior a otras, donde la creatividad, tradicionalmente, no ha ocupado un papel importante. En este sentido, el aprendizaje ha estado directamente vinculado con la memoria y por tanto la relación entre profesor y estudiante juega un rol fundamental toda vez que “conciernen los ejercicios de memorización inscritos en un programa de educación, de *paideia*” (Ricoeur 2003, 85). El modo principal como se ha realizado este proceso viene dado por la recitación de una

determinada lección aprendida de memoria, que se utiliza, por lo menos, desde la Edad Media:

En el ámbito de la enseñanza, que no es más que una parte de la paideia, como veremos dentro de poco, la recitación constituyó durante largo tiempo el modo privilegiado de transmisión, controlado por los educadores, de textos considerados, si no como fundadores de la cultura enseñada, al menos como prestigiosos, en el sentido de textos que sientan cátedra, crean autoridad (Ricoeur 2003, 86).

La nominación de pedagogía como tal, se enmarca la ya clásica división entre Ciencias de la naturaleza y Ciencias del espíritu. Para Dilthey evidentemente la pedagogía estará en este último grupo porque “la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar crecer sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser” (Vázquez 2012, 10). Además, se suma al enfoque hermenéutico planteando que lo propio de la educación es el comprender y no el explicar que sería propio de las ciencias de la naturaleza. Esta tendencia dominaría la pedagogía hasta los años sesenta y setenta coincidiendo con la crítica de la filosofía alemana y su razón instrumental. Precisamente la Escuela de Frankfurt sería la que incluirá una dimensión aparte a la pedagogía, de este modo “proponen un concepto de educación, como *obra de emancipación* y para la pedagogía [...] la hermenéutica crítica centrada en la reflexión acerca de las condiciones sociales en que se desarrolla la educación” (Vázquez 2012, 10). De este modo el proceso educativo no se da en un espacio descontextualizado, sino que responde a un tiempo y un espacio. Aun en la actualidad sigue muy vigente la idea central de emancipación como objeto fundamental de la educación, por ejemplo, en contextos latinoamericanos se ha acentuado la importancia de una educación para la liberación en contraposición con cierto modo el educar para un deber ser que puede convertirse en un tipo de adoctrinamiento y es precisamente el riesgo que estos pensadores fueron capaces de advertir. Paulo Freire denominó como bancaria a este tipo de educación adoctrinadora. En su lugar el propone una pedagogía del oprimido que tiene como categoría fundamental la esperanza:

Mientras que en la práctica domesticadora el educador es siempre el educador del alumno, en la práctica liberadora, en cambio, el educador debe “morir” en cuanto educador exclusivo del alumno, a fin de “renacer” en cuanto alumno de su alumno. Simultáneamente debe proponer al



alumno que “muera” en cuanto alumno exclusivo del educador, a fin de “renacer” en cuanto educador de su educador” (Freire 1984, 77).

Paulo Freire es uno de los principales pensadores en lo que al movimiento de educación liberadora se refiere desde una visión crítica a la escuela. Su obra *Pedagogía de la esperanza* se piensa a sí misma como un recuento con su obra más célebre, *Pedagogía del oprimido* y, precisamente en ella, responde a las numerosas críticas que el autor recibió en esta obra “acusando al sueño y la utopía no solo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos” (Freire 1993, 23). Es importante considerar que Freire no era un apologeta acrítico de la escuela, pues al igual que muchos otros pensadores criticó duramente el rol real de la educación en la sociedad. Freire plantea una categoría ontológica que es necesario mantener en contextos tan desalentadores: “La esperanza es una necesidad ontológica: la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire 1993, 24). La educación en sí misma puede ser totalmente desechada o aun peor, ser vista como una maquinaria que no es posible cambiar y por tanto entra en un sentimiento de desesperanza que lejos de permitirnos cambiar la realidad “nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (Freire 1993, 24). Esta tesis Freiriana es fundamental para el análisis de la escuela como posible elemento de resistencia y liberación.

La educación que se propone no responde al enseñar una gran cantidad de contenidos a los estudiantes sino de concientizar en ellos que esos contenidos aparentemente neutros y objetivos. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de interdicción del cuerpo consciente a que estemos sometidos” (Freire 1984, 129).

La propuesta freirana busca por tanto destacar el aprendizaje y la enseñanza sobre el pilar de lo que él llama comprensión crítica. En este sentido, se cuestiona el modelo tradicional de transmisión pasiva de conocimientos de docentes a estudiantes y su correspondiente alienación. La concientización viene como concepto semejante a lo que debería ser la escuela, pues sin ella no hay cambio posible. Muchos de los planteamientos de Freire tienen una inspiración claramente marxista, de hecho, la crítica realizada al capitalismo es retomada por Freire en el campo propiamente educativo, recordemos que para Marx debía haber un empoderamiento de

esta clase social oprimida, “el proletariado, capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse, sin hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial” (Marx 2016,126). Salvando las diferencias la propuesta de Freire tiene puntos en común.

En su famosa obra *Pedagogía del Oprimido* planteó una educación para las personas que han estado invisibilizadas a lo largo de la historia. En este sentido él se orientó a un tipo de educación que permitía a las personas liberarse de las cadenas que les atan a través de una praxis política. Cuestionó la concepción de alfabetización de su tiempo como el mero hecho de aprender a leer y escribir en sentido reducido, por el contrario, avizoró una alfabetización en la que la persona pudiera llegar a ser un ente activo de la sociedad y participar políticamente, para poder ejercer y defender sus derechos, “el objetivo primordial de la educación es esa concientización con sentido crítico, que comprometa a la acción” (Moreno, Poblador y Dioniso 1980, 523).

De la mano de Freire, podemos apreciar claramente como la crítica fundamental realizada a la pedagogía de los teóricos de las Ciencias del espíritu es que pertenecen “a una ideología que enmascara bajo abstracciones –libertad, desarrollo personal- el fracaso escolar y la discriminación” (Vázquez 2012, 12). En este sentido no se ve ya la educación como un lugar donde el *lumen ratio* debe ser capaz de iluminar las prácticas sociales, sino que se trata de una crítica frontal a esas praxis en sus manifestaciones incoherentes y contradictorias. Justamente podemos ver aquí con claridad una reacción al modelo educativo tradicional.

En el camino antes planteado se puede encontrar los inicios tortuosos de la denominada pedagogía, sin embargo, en 1988 parece otra nominación que ejercerá un influjo enorme dentro del campo educativo, este es el de ciencia de la educación que surge de la “episteme positivista” (Vázquez 2012, 14). Es necesario por tanto analizar la relación entre pedagogías y ciencia de la educación, pues ambas están estrechamente ligadas y nos acercan al horizonte de reflexión del estatuto epistemológico de estas disciplinas.

### **2.1.2. Ciencias de la educación**

El debate entre la pedagogía y las ciencias de la educación está directamente vinculado, como ya hemos mencionado, con la división de las ciencias que trabajó en profundidad Wilhelm

Dilthey que, en palabras de Grondin, “cobró urgencia sólo en la segunda mitad del siglo XIX ante el prodigioso éxito que consiguieron las ciencias exactas” (2008, 37). Recordemos que esta época estaría bajo la hegemonía del pensamiento kantiano habiendo dado un duro golpe a la metafísica tradicional catalogándola de “ciencia imposible” y subsumiendo a la filosofía “en una metodología de las ciencias exactas” (2008, 37). En esta época el debate y la reflexión estaban centrados en torno al método usado por las ciencias exactas, el método científico. Es importante recordar brevemente que será Francis Bacon uno de los pioneros en sistematizar el método de la ciencia moderna ya que a finales del siglo XVII “propuso que la finalidad de la ciencia es la mejora de la suerte del hombre en la tierra y [...] esta finalidad se lograría recogiendo hechos a través de la observación organizada y derivando de ellos teorías” (Chalmers 1990, 6). Este método, por un lado, ha sido mejorado y modificado y por otro, duramente criticado, por ejemplo, por ser parte de una concepción denominada inductivista ingenua que se puede visibilizar a continuación:

En primer lugar, se observarían y registrarían todos los hechos, sin seleccionarlos ni hacer conjeturas a priori por lo que se refiere a su importancia relativa. En segundo lugar, se analizarían, compararían y clasificarían los hechos registrados y observados, sin más hipótesis o postulados que los que necesariamente supone la lógica del pensamiento. En tercer lugar, se harían generalizaciones inductivas referentes a las relaciones clasificatorias o causales que hay entre los hechos, a partir de ese análisis de ellos. En cuarto lugar, la investigación posterior sería tanto deductiva como inductiva, utilizando inferencias realizadas a partir de generalizaciones previamente establecidas (Chalmers 1990, 23).

El debate no estaba orientado para el cuestionamiento del método científico, sino todo lo contrario, para legitimarlo y extrapolarlo a toda disciplina que quiera considerarse científica. De este modo, las ciencias del espíritu “si eran ciertamente ciencias, debían apoyarse en métodos en lo que fundamentar su rigor” (Grondin 2008, 37). Justamente esta problemática es abordada por Dilthey en su obra *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) en cual sigue la histórica división entre las ciencias que llega hasta nuestros días:

El conjunto de las ciencias que tienen por objeto la realidad históricosocial lo abarcamos en esta obra bajo el título de "ciencias del espíritu". Sólo en el curso de la obra podrá ser explicado y fundado el concepto de estas ciencias, en cuya virtud constituyen un todo, y la delimitación de este frente a las ciencias de la naturaleza; así que por ahora nos limitaremos a fijar el sentido en

que vamos a emplear esa expresión y a referirnos provisionalmente al complejo de hechos en que se apoya la delimitación de semejante todo unitario de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza (Dilthey 1883, 13).

Dilthey se propone realizar una fundamentación de las bautizadas ciencias del espíritu que abarquen al menos tres campos: lógico, epistemológico y metodológico. Es necesario mencionar que esta iniciativa no es casual, sino que se enmarca dentro de un debate de su tiempo, concretamente sus escritos están dirigidos a rebatir “el positivismo empírico de Auguste Comte o de John Stuart Mill” (Grondin 2008, 38). En términos generales la propuesta de este positivismo originario consiste en usar para las ciencias del espíritu el método de las ciencias de la naturaleza. Dilthey continúa usando la división de ciencias atribuida a Droysen, ahora ¿cuál es el criterio para realizar tal división? La diferencia principal entre ambos grupos de ciencias estaría en dos categorías fundamentales para Droysen, a saber “explicar (*Erklären*) y comprender (*Verstehen*) (Grondin 2008, 39). La explicación correspondería a las ciencias de la naturaleza al intentar explicar fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales. Por otro lado, las ciencias del espíritu buscarían comprender una individualidad histórica<sup>2</sup> a partir de manifestaciones exteriores. Por ende, la metodología de ambas no puede ser la misma, la explicación usaría el método científico mientras que las ciencias del espíritu deberían encontrar un método que corresponda a la dimensión de la comprensión.

La importancia de la comprensión es rescatada por Dilthey, pero se encuentra ya en Schleiermacher, considerado padre de la hermenéutica, del que era gran conocedor “después de defender una tesis de doctorado sobre su ética en 1864 y haber escrito un importante estudio sobre su *sistema hermenéutico* en 1867” (Grondin 2008, 39). En este sentido, no sorprende que precisamente la propuesta de Wilhelm sea el de tomar a la hermenéutica como metodología de las ciencias humanas entendida esta como interpretación en sentido amplio. La hermenéutica como fruto del intento de Dilthey adquirirá “una pertinencia y visibilidad verdaderamente nunca conocida anteriormente” (Grondin 2008, 41).

---

<sup>2</sup> Siguiendo a Marx Weber son el conjunto de elementos de la realidad histórica que enlazamos en un todo, ubicando como referencia el significado cultural. Por su parte, para Ranke, estas individualidades se pueden visibilizar en las naciones, civilizaciones, épocas del pasado y sobre todo en los Estados, que desde su óptica deben ser analizados como *geistige Wesenheiten* o entidades espirituales que deben ser comprendidas a partir de su especificidad extrínseca.

Heidegger en sus inicios seguirá la influencia dejada por Dilthey respecto al papel de la hermenéutica, sin embargo, en un paso magistral y original “se despoja aquí a ese comprender de su carácter puramente epistémico” (Grondin 2008, 140). Para Droysen y Dilthey el comprender era casi como un proceso de conocimiento autónomo de carácter metodológico para las ciencias del espíritu. Por el contrario, para Heidegger ese comprender es secundario “pero define su hermenéutica del comprender de manera aún más universal. Heidegger elabora su nuevo concepto del comprender por medio de un sondeo de la fórmula *entendense con algo*” (Grondin 2008, 140). De este modo, el comprender está inmerso en una dimensión que podríamos llamar práctica en la cual se convierte en un existencial, es decir, “como manera de ser o modo básico de ser, gracias al cual nos orientamos y procuramos situarnos en él” (Grondin 2008, 140). Heidegger radicaliza el comprender al relacionarlo directamente con la estructura universal de la preocupación del *dasein* precisamente por la importancia de su poder ser en el mundo.

Siguiendo con la división de las ciencias es necesario avanzar hasta Gadamer quien “sigue al Heidegger tardío en su volverse hacia la esencia hermenéutica del lenguaje a partir de la radicalización de la concepción del estar eyecto histórico” (Grondin 2008, 157) retomando además la problemática planteada por Dilthey para “justificar la experiencia de verdad de las ciencias del espíritu (y de la comprensión en general) partiendo de esta concepción participativa de la comprensión” (Grondin 2008, 71). Para Gadamer los planteamientos diltheyanos sucumben a un exceso de método precisamente inspirado en las ciencias exactas. En su lugar propone recuperar la tradición del humanismo dando lugar a las ciencias humanas. Vemos aquí una raíz de la transición entre las ciencias del espíritu y las ciencias humanas:

Pero en realidad las ciencias del espíritu están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo. La época del clasicismo alemán no sólo había aportado una renovación de la literatura y de la crítica, estética, con la que había superado el obsoleto ideal del gusto barroco y del racionalismo de la Ilustración, sino que al mismo tiempo había dado al concepto de humanidad, a este ideal de la razón ilustrada, un contenido enteramente nuevo. Fue sobre todo Herder el que intentó vencer el perfeccionismo de la Ilustración mediante el nuevo ideal de una formación del hombre,

preparando así el suelo sobre el que podrían desarrollarse en el siglo XIX las ciencias del espíritu históricas (Gadamer 1993, 14).

La diferencia radical que plantea Gadamer relacionada a las ciencias es que las que corresponden al espíritu no buscan crear resultados objetivables y mesurables como las ciencias de la naturaleza y su método, por el contrario, lo que buscan es la educación de los individuos en su capacidad de juicio. En otras palabras, “se produce un ascenso a lo universal, pero no a la manera de las leyes científicas [...] nos enseña a reconocer, humildemente, nuestra propia finitud” (Grondin 2008, 73). Es importante mencionar que Gadamer no crítica el conocimiento metódico que llevaron a un gran auge a las ciencias exactas, pues en sí mismos son legítimos. El problema radica cuando se produce una “imposición como modelo único de conocimiento” y “tiende a dejarnos ciegos antes otros modos de saber” (Grondin 2008, 73). En este sentido, se debe rescatar la noción de verdad en las ciencias del espíritu y no relegar esta posibilidad únicamente al campo de las ciencias experimentales.

La pedagogía estaría en sus inicios enmarcada en las llamadas Ciencias del espíritu, mientras que la denominada Ciencias de la Educación estaría vinculada con las Ciencias de la naturaleza, más concretamente dentro de un modelo científico positivista. De este modo la pedagogía comienza a ser abandonada por no poder cumplir con un estatuto científico que se identificaría en el imaginario social como:

El conocimiento científico es conocimiento probado. Las teorías científicas se derivan, de algún modo riguroso, de los hechos de la experiencia adquiridos mediante la observación y la experimentación. La ciencia se basa en lo que podemos ver, oír, tocar, etc. Las opiniones y preferencias personales y las imaginaciones especulativas no tienen cabida en la ciencia: La ciencia es objetiva. El conocimiento científico es conocimiento fiable porque es conocimiento objetivamente probado (Chalmers 1990, 11).

Esta visión de la ciencia está respaldada por la revolución científica que “tuvo lugar fundamentalmente en el siglo XVII y que fue llevada a cabo por pioneros de la ciencia tan grandes como Galileo y Newton” (Chalmers 1990, 11). En este sentido, no es casualidad que “el nacimiento de la ciencia experimental moderna coincidió con el de la filosofía moderna que arranca con Descartes” (Artigas 1999, 67). El dualismo cartesiano, propuesto o constatado, por Descartes, permitió que la ciencia tuviera un avance casi sin precedentes. El

problema está en qué tal avance provocó una gran confianza en la ciencia y su método que se quiso extrapolar a los diferentes modos de saber y conocer como la educación.

El modelo que predominó fue el planteado por Isaac Newton en su famosa obra *Principios matemáticos de la filosofía natural* donde “se subraya la importancia de las matemáticas y de la experiencia en la nueva ciencia” (Artigas 1999, 66). De hecho, en la opinión popular se ven estos elementos, pero existen otros que se pueden atribuir a una epistemología positiva donde la ciencia “se reducía a relacionar fenómenos observables, renunciando al conocimiento de causas” (Artigas 1999, 68). Sin embargo, esta visión se puede denominar como “inductivismo ingenuo” (Chalmers 1990, 12) y consistiría en pensar, como se ha mostrado anteriormente, que la ciencia procede única y exclusivamente de la observación. Evidentemente esta visión reduccionista de la ciencia es “equivoca y peligrosamente engañosa” (Chalmers 1990, 24). En palabras de Ricardo Gómez esto, más que verdades absolutas y objetivas, son valores que rigen “para toda ciencia y no exclusivamente, como algunos sostienen, para las ciencias sociales” (2014, 15).

La premisa anterior es relativamente sencilla de demostrar si acudimos, por ejemplo, a la corriente neopositivista que esgrimía una “fuerte inclinación al empirismo y la reverencial dependencia de la lógica” que a su vez tenían una intención política en cuanto “era parte de un proyecto político emancipador y funcional a él” (Gómez 2014, 18) que tenía como eje central el alejamiento de la metafísica. De hecho, el mismo Círculo de Viena redactó un manifiesto denominado *La concepción científica del mundo*, donde además de mencionar los objetivos y propuestas para su proyecto, se evidencia “la postura sobre la no neutralidad valorativa del conocimiento científico” (Gómez 2014, 20). El proyecto tiene como objeto fundamental construir un mundo mejor sobre la base de la unidad de las ciencias y de la acción. El problema radica en que para lograrlo se procede a catalogar otras como falsas y sin sentido al no proveer “información acerca del mundo empírico” (Gómez 2014, 20). Este espíritu positivista permanece vivo hasta la actualidad en muchos planteamientos que pretenden caracterizar a la ciencia como neutral y apolítica.

Concretamente dentro del campo educativo se puede encontrar en Durkheim uno de los primeros pensadores que rechazan a la pedagogía por su origen filosófico y bajo el lente del positivismo la educación no puede legitimarse en algo no científico. Es por ello que este autor rechaza el término pedagogía y toda su tradición filosófica, en su lugar propone una ciencia

de la educación, lo cual significa también que “la ciencia que da los principios ya no es la filosofía sino la sociología” (Vázquez 2012, 15). Es fundamental considerar el contexto del nacimiento de la sociología en relación al pensamiento de Augusto Comte, al que también se le considera como el padre de la sociología al intentar hacer una filosofía positiva. De forma análoga se puede ver que la ciencia de la educación sería una especie de pedagogía positiva. Las ciencias de la educación surgieron por tanto de una visión “cientificista del positivismo” (Vázquez 2012, 15). Evidentemente el cambio no fue directo, pues hubo un tiempo de gestación donde se manejaron diferentes nominaciones tales como pedagogía científica o pedagogía experimental. El paso en la historiografía educativa oficial está fechado “en 1967 por Debesse y Mialaret” (Vázquez 2012, 15) con la emergencia de la denominación ciencias de la educación. Es importante mencionar que esta expresión se puede entender, por lo menos, tres acepciones:

Las ciencias de la educación designan una disciplina universitaria, reglamentaria y constituida, cuya creación remonta a 1967. Las ciencias de la educación pueden también significar los aportes de todas las ciencias a los fenómenos educativos, con independencia de sus inscripciones institucionales: así, de la biología a la economía, de la gestión a la medicina, ciertas ciencias de la naturaleza y, sin duda, todas las ciencias sociales o humanas pueden estudiar un aspecto o un fenómeno relativo a la educación. Finalmente, un tercer empleo expresa un cierto proceso de conocimiento, el de la ciencia en tanto que ésta constituye una actitud de racionalidad (Vázquez 2012, 17).

De hecho, el uso contemporáneo de ciencias de la educación precisamente se enmarca en alguna de las tres acepciones anteriores. Es importante mencionar que el término pedagogía tampoco es unívoco, pero se puede entender de forma general por su herencia filosófica alemana como una disciplina de “naturaleza normativa y pone como objeto propio el fin de la educación que cualifica como la evolución de la razón y de la libertad en relación con la vida en sociedad y los valores de la cultura” (Vázquez 2012, 16). En este sentido, la pedagogía planteada anteriormente no podría ser considerada ciencia en cuanto su fondo es más filosófico que científico. Por otro lado, las ciencias de la educación en su segunda acepción hacen referencia a multitud de ciencias que van desde la sociología hasta biología pasando por la psicología, la antropología, la lingüística, entre otras. El problema aquí es que una ciencia desde el positivismo debe tener “un objeto propio y un método específico” (Vázquez 2012, 17).



En la actualidad la pedagogía está intentando escapar de la sombra de la “muerte de la filosofía” (Serrano 2010, 9) o por lo menos, como plantea Bunge, de su grave enfermedad, se ha refugiado en otras disciplinas como psicología que le permite renacer como ciencia, “la pedagogía deviene ciencia porque ella se resuelve, se disuelve en saber psicológico aplicado” (Vázquez 2012, 19). No obstante, no es suficiente decir que la pedagogía es ciencia porque se ha apoyado en otras como la psicología para serlo, pues surge la inmediata pregunta de ¿qué es una ciencia? ¿Cuáles son los criterios para decir que una disciplina es ciencia? Responder a la pregunta planteada es sumamente complicado, y es fundamental mencionar que la respuesta puede variar desde el punto de vista que se plantee, así por ejemplo epistemólogos de peso pertenecientes a distintas escuelas como los adscritos al círculo de Viena, críticos como Kuhn o Popper, pudieran diferir acerca de considerar cierta disciplina como ciencia. De este modo es necesario decir que no existe un criterio universal que se pueda catalogar de puramente racional.

El problema del relativismo frente al intento de buscar una realidad objetiva es sumamente antiguo, y actualmente aún sigue sin una solución satisfactoria, quizás, por su fuerte trasfondo filosófico. No es intención del presente trabajo intentar dar una respuesta a esta cuestión, sin embargo, sí es necesario mencionar el problema de la verdad, que filósofos contemporáneos como Badiou, trabajan. De hecho, este autor coincide con el planteamiento de que, en la actualidad, junto con otros elementos, los dispositivos de pensamiento, inspirados en la matemática, la lógica, la herencia del círculo de Viena “mantienen como paradigma, de manera dominante, la figura de la racionalidad científica” (Badiou 1999, 9). Para este autor esta situación designa, junto con otras, la clausura de una época de pensamiento, y ¿qué es lo que caracteriza esta nueva era? La respuesta es más compleja de lo que a simple vista pueda parecer “es una reestructuración, a partir de la cual se revela la naturaleza de la base matemática de la racionalidad y el carácter de la decisión de pensamiento que la establece” (Badiou 1999, 11). Sin embargo, este planteamiento no está relacionado con el positivismo lógico como puede parecer a primera vista. Por tanto, lo que interesa resaltar en este trabajo, son los lugares de verdad que plantea este autor. La matemática para Badiou constituye nada menos que la ontología del ser. La verdad por su parte aparece en cuatro lugares que son “el amor, el arte, la ciencia y la política” (Badiou 1999, 25). En este punto podemos ver con claridad que la verdad no está reducida o monopolizada a la ciencia experimental, de hecho, ni siquiera a las ciencias humanas. Se incorporan campos como el amor y el arte, que desde

un enfoque positivista son imposibles de considerar. El autor llama a estos cuatro lugares “procedimientos de verdad” o procedimientos genéricos.

La preocupación excesiva en que toda disciplina sea considerada científica viene del imaginario social extendido por el éxito de la ciencia experimental y los planteamientos del positivismo. Es necesario tener en cuenta que la verdad no es un campo único y exclusivo de la ciencia, sino que está en otros lugares como el arte e inclusive el amor apoyándonos en los planteamientos de Badiou. En este sentido, el debate entre pedagogía y ciencias de la educación es infructuoso por cuanto responde al debate acerca de qué es una ciencia y qué no. En todo caso ambas legitiman el proceso educativo, la primera desde un ámbito más filosófico y la segunda desde uno más científico.

A juicio del autor, sobre la base de todo el análisis anterior, es necesario visibilizar que toda ciencia antes que ciencia es una actividad humana, en otras palabras, toda ciencia es humana y parafraseando a Nietzsche, demasiado humana. No en el sentido del humanismo, sino en el hecho de que es realizada o cultivada por seres humanos. Las ciencias se pueden clasificar, pero no jerarquizar, de este modo no existe un acceso a la verdad mayor de unas sobre otras, sino diferentes accesos, metodologías y enfoques. Acerándonos al horizonte de reflexión de la pregunta ¿qué es una ciencia humana? Pues, podemos decir que, en primer lugar, es una ciencia, y no se reduce a las llamadas ciencias del espíritu o ciencias sociales. Sino que toda ciencia es humana con todo lo que ello conlleva. El afán de que toda disciplina sea considerada científica viene de un enfoque positivista, por lo que la misma pregunta es cuestionable, pues la pregunta clave será ¿cómo surge la concepción de ciencia? ¿Cuál es entonces la relación entre las teorías llamadas científicas y el mundo donde se aplican? Como ya hemos mencionado todas las teorías científicas son “construcciones humanas y están sujetas a cambios y desarrollos tal vez incesantes” (Chalmers 1990, 203). En principio se pueden encontrar dos respuestas posibles que Chalmers (1990) engloba en dos categorías: realismo e instrumentalismo. El primero hace referencia a las teorías que creen explicar realmente el mundo, mientras que el segundo, parte de que las ciencias no describen la realidad, sino que las teorías científicas son “cómodas ficciones que permiten a los científicos establecer relaciones y hacer predicciones acerca de las manifestaciones observables” (1990, 204).

Las dos posiciones anteriores tienen numerosas críticas y ninguna por sí sola puede responder a la gran pregunta en torno a la verdad. En todo caso es necesario mencionar que “no hay una concepción intemporal y unidad de la ciencia o del método científico” y por tanto “no es lícito defender o rechazar áreas del conocimiento porque no se ajustan a algún criterio prefabricado de científicidad” (Chalmers 1990, 234). Como hemos podido apreciar el problema es mucho más complejo que todo el planteamiento anterior. El problema tras la ciencia es el problema de la verdad, y en principio solo podemos advertir sobre el peligro de la “ideología de la ciencia” (1990, 234) con su uso más que cuestionable de los conceptos ciencia y verdad en la sociedad.

Tomando en consideración los elementos anteriores dentro de la pedagogía y las ciencias de la educación han surgido diferentes formas de legitimar nuevas disciplinas o fortalecer las ya creadas. En este campo tenemos a la andragogía, que etimológicamente está muy relacionada con la pedagogía, y viene a significar guía del hombre, que responde a una crítica al modelo de educación tradicional y que legitima instituciones orientadas a la educación para adultos por el tratamiento diferente que tendría que darse a un adulto en contraposición con el niño. Su premisa fundamental puede sintetizarse en que: no es lo mismo educar a un niño que a un adulto.

### **2.1.3. Emergencia de la Andragogía**

La andragogía aparece con un papel similar al de la pedagogía cambiando la población a la que se dirige, al menos en sus inicios. Mientras la pedagogía incipiente está fuertemente vinculada a la educación de niños y adolescentes la andragogía se vincula a la educación de jóvenes y adultos. De hecho, el término andragogía se utiliza y populariza a partir de los años setenta para designar a “la ciencia de la educación para adultos (Ubaldo 2009, 11). Desde sus mismos comienzos esta disciplina tiene una serie de problemas para legitimarse como tal, por ejemplo, Herbart, como influyente pedagogo, manifestó que la pedagogía de adultos es “responsabilidad de la pedagogía social” (Ubaldo 2009, 12). De este modo la andragogía fue afincada a un lugar marginal dentro de la pedagogía durante algún tiempo. Será justamente en los setenta cuando “en los Estados Unidos de Norteamérica, B. Malcon Knowles iniciará sus trabajos orientados a tratar de fundamentar una teoría andragógica de reflexión educativa referida a la enseñanza y el aprendizaje exclusivamente de las personas adultas” (Ubaldo

2009, 12). El influjo definitivo para el auge de esta disciplina viene dado por parte de la Unesco:

Esta activación y auge de la andragogía en la década de los años setenta, obedece a que la UNESCO precisa de una manera clara e internacional la teoría de Educación a lo largo de la vida. Reconociendo por vez primera, la necesidad de ocuparse de la educación de adultos ya que no únicamente en las dos edades iniciales de la vida: niñez y juventud, deben consagrarse tiempos y recursos a su formación (Ubaldo 2009).

En este sentido vale la pena aclarar que la Unesco lo que ratifica es la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, como se analizó en el anterior capítulo, que a la vez brinda un fuerte impulso a las disciplinas relacionadas con la educación de adultos, como la andragogía. Sin embargo, a la vez es importante mencionar que no apoya directamente la científicidad o legitimidad de la andragogía, sino de la importancia de la educación a lo largo de toda la vida desde un ámbito gubernamental. En este sentido, es importante apreciar que la andragogía ha tenido, por lo menos, dos posiciones respecto a la pedagogía, en la primera se presenta como una alternativa a esta toda vez que emerge como crítica a cierto modelo tradicional. En la segunda aparece como una subdisciplina de la pedagogía “la andragogía, como teoría pedagógica, posibilita la participación de manera flexible en todos los procesos educativos” (Ubaldo 2009, 14). La primera posición ha perdido total legitimidad por cuanto se refiere a un modelo pedagógico no vigente que, como vimos en el capítulo I, se ha nutrido de sus críticas para fortalecerse ya sea como Ciencias de la Educación o como Pedagogía. De este modo en la contemporaneidad el único lugar de la andragogía es dentro de una de estas disciplinas enfatizando su existencia, por un lado, en “formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos” (Ubaldo 2009, 14) que responde a la necesidad de una teoría para la educación de adultos. Por otro lado, se ocupa de “diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos” (Ubaldo 2009), es decir, la parte práctica del proceso educativo. En el capítulo I se pudo ver en profundidad como la educación de adultos, sin necesidad de la andragogía, se pudo legitimar como necesaria. De este modo la andragogía en la actualidad quedó afincada a un lugar dentro de las disciplinas educativas o, en el peor de los casos, perdió su legitimidad.

Tanto la andragogía como la pedagogía se constituyen como saberes que legitiman determinadas instituciones educativas, en este caso dirigidas a jóvenes y adultos. La educación institucionalizada juega un rol fundamental en lo que podemos denominar procesos de normalización, pues en sí misma se constituye como un lugar donde se adquiere la cultura legítima y los códigos sociales que permiten la convivencia social. A continuación, es necesario abordar el problema de la transmisión de saberes que parece darse como un proceso de selección y normalización.

## **2.2. Procesos de normalización en la institución educativa**

Conceptos y tecnologías como el examen, el diagnóstico, lo normal, lo anormal, lo patológico, han sido utilizados eminentemente en el campo médico y psiquiátrico. Sin embargo, todos ellos han sido, de uno u otro modo, trasladados al campo educativo. De hecho, el mismo Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (Foucault (1975) 2012) hace referencias asiladas, pero constantes, al campo educativo y su rol en cuanto ente que produce medidas y regulaciones jerárquicas en torno a una norma. De este modo, es imperativo analizar la relación entre la normalidad, desde una perspectiva foucaultiana y la educación en cuanto proceso institucionalizado.

### **2.2.1 Normalidad y educación**

Georges Canguilhem aborda el problema de lo normal partiendo de su aparente contraposición con lo patológico. De hecho, ambos términos son comúnmente utilizados en el campo médico, pero están muy lejos de ser delimitados claramente pues surgen numerosas interrogantes “¿Patológico es un concepto idéntico al de normal? ¿Es lo contrario o contradictorio de normal? ¿Y normal es idéntico a sano? ¿Y la anomalía es la misma cosa que la anormalidad?” (Canguilhem 1976, 183). No es de extrañar que el término pueda ser vinculado con el campo educativo, desde una óptica foucaultiana, por cuanto determinados saberes y prácticas sociales son “fundamentales para la normalización de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna; y entre ellos los saberes y prácticas psicológicos, médicos, penitenciarios y educativos” (Ball 1990, 6).

Canguilhem manifiesta que lo que llamamos anormal estaría directamente relacionado con lo anómalo, que lejos de tener una connotación peyorativa en sus orígenes, vendría a significar etimológicamente “una desigualdad, una diferencia de nivel” (1976, 189). De este modo, lo

anormal sería simplemente lo diferente. Por su parte lo normal carece de un significado absoluto en cuanto solo se puede inferir su significado en relación con otros elementos que dejan ver lo anormal como la “excepción en relación con la norma estadística” (Canguilhem 1976, 191). El criterio de normalidad sobre lo estadístico es sumamente frágil y contradictorio aun en el campo puramente biológico, que se complejiza aún más con los factores sociales y culturales propios del ser humano. Por ello Canguilhem manifiesta que lo normal no puede ser determinado únicamente por simple referencia a una medida estadística sino “por referencia del individuo en sí mismo y en situaciones idénticas sucesivas o en situaciones variadas” (1976, 193).

Lo normal en el constructo teórico de Foucault toma las apreciaciones iniciales de Canguilhem dentro del campo de la biología y las radicaliza en el campo social, postulando que “entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada” (Ball 1990, 6). Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en este rol pues “la educación no sólo opera para someter a los estudiantes al poder, sino que también los constituye, al menos a algunos de ellos, en sujetos poderosos” (Ball 1990, 9). Esto nos permite apreciar como la norma en la institución educativa no tiene como objeto la represión, como podría pensarse dentro un de modelo tradicional donde los alumnos con malos comportamientos eran castigados pues “además de los castigos por mala conducta, había también premios por buena conducta” (Ball 1990, 100). En este sentido podemos decir que el objetivo primordial del poder disciplinario no es la represión, sino la normalización. De este modo es sencillo entender como una microtecnología eminentemente médica, como el examen y el diagnóstico, hayan tenido excelente acogida en el ámbito educativo al permitir calificar, clasificar y castigar.

En el ámbito psiquiátrico la normalidad es utilizada como una suerte de tratamiento moral de orientación colectiva que tenía como objeto fundamental la aceptación de las normas morales, por tanto, “no lo hacían porque proporcionase la máxima esperanza de curación de los pacientes, sino sobre todo porque permitía que el psiquiatra pudiese controlarlos” (Ball 1990, 112). Esta forma de conversión de los pacientes en seres dóciles y flexibles resuena en el campo educativo y es muy visible en modelos educativos tradicionales. De hecho, las técnicas de normalización funcionan para detectar desviaciones y para ellos se acompañan de otras que

plantean mecanismos correctivos y disciplinarios, entre ellos encontramos un gran aparato de pruebas y documentación, y “los saberes objetivos que arrojan como resultado estas investigaciones forman parte de la red de control de la burocracia del Estado” (Ball 1990, 127). Dentro de estos saberes tenemos los elementos que se enseñan, aprenden y transmiten a los estudiantes, siguiendo a Ricoeur “toda sociedad tiene la responsabilidad de la transmisión transgeneracional de lo que considera sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86), y en este sentido surge la pregunta ¿Qué criterios deben utilizarse para elegir estas memorias? Esta pregunta interseca varios campos de análisis entre los que destacan la educación, la historia, la memoria, la identidad y el poder. Estos conceptos se intersecan por cuanto la institución educativa conforma un tipo de sujeto atendiendo a ciertos criterios que podemos denominar de normalidad pues la problemática acerca de ¿Qué contenidos se transmiten a las futuras generaciones? En otras palabras, no solo se normaliza respecto a las conductas, sino también a los conocimientos que deben tener los estudiantes.

### **2.2.2. Acerca de la memoria y la educación**

Dentro del campo de la reflexión sobre la historia, la memoria juega, sin duda alguna, un papel fundamental. No obstante, es importante no confundir la memoria con la historia, pues esta última está relacionada con la narración que “determina, articula y clarifica la experiencia temporal” (1996, 629). En la presente investigación no abordaremos la titánica tarea de, al estilo griego, intentar responder a la pregunta ¿Qué es la memoria?, ni desde una perspectiva genealógica averiguar ¿Cómo emerge la concepción de memoria presente en la contemporaneidad?, ya que sobrepasan las intenciones de la presente investigación. En este contexto, entenderemos la memoria, siguiendo a Ricoeur, de forma muy relacionada con el recuerdo, pues es “momento objetal de la memoria” (Ricoeur 2003, 20). El recuerdo a su vez se entenderá como “objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección” (Ricoeur 2003, 20). Por ende, la pregunta que estructura el presente acercamiento es ¿De qué hay recuerdo?, vinculada directamente con el campo educativo. Es importante en este punto mencionar que en el acto de hacer memoria intervienen dos elementos de carácter distinto que a su vez se encuentran interrelacionados, por un lado, está la memorización y por otro la rememoración. El primero haría referencia a las “maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer” (Ricoeur 2003, 83) y por tanto estaría directamente vinculado con la educación, mientras que el segundo “acentúa el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido como que tuvo

lugar antes del momento en que esta declara que lo percibió, lo conoció, lo experimentó” (Ricoeur 2003, 83). De este modo en la educación se pueden dar ambos, pues uno haría referencia a una transmisión de carácter más teórico, mientras que la otra sería mucho más práctica, vivencial y significativa. Ricoeur vincula solamente la memorización a la escuela, y esto se entiende por cuanto en la escuela tradicional, de la cual aún perviven muchas prácticas, se privilegiaba la mera transmisión memorística, abandonando totalmente la experiencia del individuo, “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria” (Ranciére (1987) 2007, 41). En la actualidad nuevos planteamientos surgidos de lo que en pedagógica se conoce como escuela nueva, intentan rescatar también aprendizajes vivenciales. En todo caso, hay que reconocer que el aula de clase no es necesariamente un lugar privilegiado para vivir acontecimientos en el sentido que plantea el autor.

Para Ricoeur el ejercicio de la memoria responde a la necesidad y responsabilidad de toda sociedad “de la transmisión transgeneracional de lo que considera como sus logros culturales” (Ricoeur 2003, 86). El autor no ignora la problemática que existe en quién y qué se trasmite, “según un conocido adagio evocado por Hannah Arendt: *Potestas in populo, auctoritas in Senatu* (Mientras el poder resida en el pueblo, la autoridad descansa en el senado). La cuestión eminentemente política estriba en saber quién es el «senado», quiénes son los «ancianos», y de dónde procede su autoridad” (Ricoeur 2003, 86). Sin embargo, la sorteja brevemente manifestando que la educación se despliega más acá de ese problema y que cualquiera que sea la respuesta a este enigma que Rousseau llamaba “laberinto político” (Ricoeur 2003, 86), toda sociedad debe educar por cuanto, por un lado, es necesario transmitir los logros culturales como ya se ha mencionado y por otro “aprender es, para cada generación, ahorrar, como sugerimos antes, el esfuerzo de aprender todo de nuevo cada vez” (Ricoeur 2003, 86).

La memoria está vinculada con el pasado y este a su vez no refiere directamente a la historia, es importante mencionar que si la memoria se libera “del servicio del pasado” (Ricoeur 2003, 94) se convierte en imaginación. De hecho, Ricoeur se percata de que muchas de las críticas a la memoria en el campo educativo vienen dadas por la exaltación del genio, en contraposición de la figura del asno, que sería el resultado de que en la escuela “no se hacen, dice Montaigne, más que asnos cargados libros” (Ricoeur 2003, 95). De este modo, el autor coincide con las



críticas contemporáneas a la memoria en educación, por un lado, identifica el abuso por exceso que se da en la escuela tradicional, donde se memoriza sin sentido alguno, mientras que, en ciertas propuestas de escuela nueva o activa, se ve una ausencia total de la misma, a lo que Ricoeur también crítica: “podemos, pues preguntarnos si en este momento la crítica de la memoria memorizante no se extralimita en su objetivo. Al abuso por exceso con Bruno responde el abuso por defecto con J.-J. Rousseau” (Ricoeur 2003, 95).

Al hablar sobre la memoria es necesario también mencionar un elemento directamente relacionado que interseca también al ámbito educativo, este es el olvido. La memoria de hecho aparece como una suerte de respuesta a la imperante necesidad de “no olvidar nada” (Ricoeur 2003, 95), pero acaso como se pregunta Ricoeur “¿el uso mesurado de la memorización no implica también el uso mesurado del olvido?” (2003, 95). Justamente el olvido hace notar la imposibilidad del memorismo, o memoria memorizante en palabras de Ricoeur. Sea en la vida cotidiana o en la escuela, no podemos recordar el gran abanico de experiencias que hemos vivido, ni los conocimientos que nos transmiten. Justamente con esta premisa es fundamental considerar como debemos usar adecuadamente la memoria y aplicada en el campo educativo ¿qué elementos olvidar y cuales guardar en la memoria? Para acercarnos a esta problemática es imprescindible en primer lugar tratar ciertas consideraciones de la filosofía de la historia con respecto a la memoria.

La denominada memoria colectiva, que a fin de cuentas se identificaría con la misma memoria, constituye el lugar de arraigamiento de la historiografía, donde se pueden visibilizar diferentes memorias. La pregunta por tanto antes, o quizás al mismo tiempo, que pertenecer al campo educativo, refiere al campo historiográfico, pues para transmitir ciertas memorias antes estas deben estar siendo ejercidas, contadas, visibilizadas. En este sentido se ha evidenciado que la historia tradicional que estamos acostumbrados a contar resalta el papel de los héroes y las grandes gestas, desde un estilo griego. Sin embargo, hay que mencionar que “lo que fue gloria para unos, fue humillación para los demás” (Ricoeur 2003, 109). Aquí surge una paradoja sobre la historia que contar, “demasiada memoria aquí, no suficiente memoria allí” (Ricoeur 2003, 109). Y de forma paralela el riesgo de una memoria e historia manipuladas donde se produce “una manipulación concertada de la memoria y del olvido por quienes tienen el poder” (Ricoeur 2003, 110). Estas relaciones de dominación no pueden obviarse por cuanto aquí la memoria no solamente tiene la necesidad del olvido, sino que es

instrumentalizada para recordar y olvidar ciertos elementos que a su vez desembocan en “la problemática de la memoria y la identidad, tanto colectiva como personal” (Ricoeur 2003, 111).

Ricoeur manifiesta que la identidad es frágil por varios motivos, entre ellos está su difícil relación con el tiempo. La memoria permite la conformación de la identidad en conjunto con aquello que llamamos presente y futuro. Además de esto se encuentra el papel del otro frente al yo, con el cual también vamos construyendo memoria y en ocasiones es considerado como una amenaza y por tanto “un peligro para la propia identidad, la del nosotros como la del yo” (Ricoeur 2003, 112). En todo caso la identidad y la memoria se interrelacionan porque la primera se constituye a través de la función narrativa de la segunda. Y en esta relación aparece también la figura de la ideología “como guardián de la identidad” (Ricoeur 2003, 113). De hecho, para Ricoeur, esta gira directamente en torno al poder por cuanto “lo que la ideología tiende a legitimar es la autoridad del orden o del poder -orden, en el sentido orgánico entre todo y parte; poder, en el sentido de la relación jerárquica entre gobernantes y gobernados-” (2003, 114).

La ideología en relación vertical con la identidad y la memoria sería la encargada de convertir a la historiografía en “la historia oficial, la historia aprendida y celebrada públicamente” (Ricoeur 2003, 117). De este modo lo que se consigue es poner la historia al servicio del cierre identitario de la comunidad. Ahora bien, nuevamente parece el interrogante de que criterio utilizar para mostrar las historias que se cuentan, pues estas siempre estarán inscritas en un entramado de poderes y cierta ideología. La respuesta de Ricoeur, siguiendo a Todorov, abandona el campo epistemológico para inscribirse en un plano ético:

El trabajo del historiador, como todo trabajo sobre el pasado, no consiste nunca solamente en establecer hechos, sino también en escoger los más destacados y significativos de entre ellos, y en relacionarlos luego entre sí; pero este trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda, no de la verdad, sino del bien (Ricoeur 2003, 117-118).

Evidentemente este campo nos refiere al reto moral, al deber de la memoria que “nos proyecta mucho más allá de una epistemología de la historia, hasta el corazón de la hermenéutica de la condición histórica” (Ricoeur 2003, 118). En este sentido, la interrelación entre memoria e historia parece materializarse en una suerte de guardiana del pasado pues el decir tú

recordaras implica también, tú no olvidarás. Ahora el criterio para este recordaras a juicio de Ricoeur tiene que estar basado en la justicia, entendida esta como virtud que “por excelencia y por constitución, se dirige hacia el otro” (Ricoeur 2003, 121). El deber de la memoria coincide por tanto con el deber de hacer justicia. Aquí la noción de deuda juega un rol fundamental, en primer lugar, es necesario no confundirla con un tipo de culpabilidad, pues está más relacionada con una suerte de herencia, esto es “debemos a los que nos precedieron una parte de lo que somos” (Ricoeur 2003, 121). Esto se traduce en que el deber de la memoria no se reduce solo a guardar una huella material del pasado, sino de los hechos del pasado por cuanto los otros que ya no están, pero estuvieron, son el centro de preocupación. De entre los otros que debemos recordar es fundamental resaltar a las víctimas, en cuanto prioridad moral que vincula la alteridad y la justicia. Estos planteamientos pueden relacionarse con los aportes de Benjamin, concretamente en sus tesis VI:

Articular el pasado históricamente no significa reconocerlo tal y como propiamente ha sido. Significa apoderarse de un recuerdo que relampaguea en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le toca retener una imagen del pasado como la que imprevistamente se presenta al sujeto histórico en el instante mismo del peligro. Y éste amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a sus propios receptores. Para una y otros él es uno y el mismo: a saber, convertirse en instrumento de la clase dominante. Así, en cada época es preciso intentar arrancar de nuevo la tradición al conformismo que siempre se halla a punto de avasallarla. El Mesías no viene solamente como el Redentor; viene como vencedor del Anticristo. El don de encender la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiógrafo que esté convencido de que ni los muertos estarán seguros ante el enemigo si es que éste vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer (Benjamin 2012, 310).

De este modo se vinculan magistralmente tres conceptos clave que se relacionan al problema educativo antes planteado, a saber: historia, poder e identidad. Para profundizar más en las categorías antes mencionadas es necesario acercarse a un pensador que ha ejercido una influencia incuantificable en el pensamiento contemporáneo, Walter Benjamin.

Cuando hablamos de Benjamin, sin duda alguna, podemos rememorar algún aporte sustancial que se ha realizado sobre la base de su pensamiento y concretamente de sus conceptos a innumerables campos de estudio, de hecho “disciplinas muy generales o, al contrario, muy especializadas han, ciertamente, adoptado, discutido, trabajado esos conceptos” (Didi-Huberman 2006, 119). Dentro del estudio histórico, sin duda, alguna marcó un punto de inflexión y en el

campo filosófico “se han comentado profundamente las tesis *Sobre el concepto de historia*” (Didi-Huberman 2006, 119). En el presente trabajo nos limitaremos a resaltar ciertos conceptos que interpelan directamente a la memoria y han ejercido una influencia incuantificable en el enfoque de la historia contemporánea y, en consecuencia, también en sus orientaciones didácticas-curriculares, “las tesis de Filosofía de la Historia tienen un objetivo pedagógico, expresamente político” (Buck-Morss 1989, 316).

Uno de los tantísimos aportes del pensamiento de Benjamin a la historia se encuentra en el cuestionamiento de la finalidad que se suele asignar a la historia y está íntimamente ligado a la noción de progreso que Benjamin desarma de manera magistral en su famosa tesis IX:

Hay un cuadro de Paul Klee llamado *Angelus Novus*. En ese cuadro se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo a lo que mira fijamente. Los ojos se le ven desorbitados, tiene la boca abierta y además las alas desplegadas. Pues este aspecto deberá tener el ángel de la historia. Él ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona incansablemente ruina tras ruina y se las va arrojando a los pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero, soplando desde el Paraíso, una tempestad se enreda en sus alas, y es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Esta tempestad lo empuja incontenible hacia el futuro, al cual vuelve la espalda mientras el cúmulo de ruinas ante él va creciendo hasta el cielo. Lo que llamamos progreso es justamente esta tempestad (Benjamin 2012, 310).

Esto implica que la historia no tiene ni un inicio ni un fin preestablecidos, sino que por el contrario existen rupturas en las múltiples líneas históricas, donde hay unas que se han visibilizado, generalmente las de los grandes personajes y héroes, y otras que se han ocultado, las de las víctimas, los perdedores, los oprimidos, ... El progreso posee una contradicción en su mismo núcleo, avanzamos, pero ¿hacia dónde? Sin la noción de finalidad esta pregunta carece de significado. En este sentido la misión del historiador es “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin 2012, 309) y esto quiere decir, entre otras cosas, visibilizar aquello invisibilizado, “revelar la piel subyacente” (Didi-Huberman 2006, 119), aquello oculto de la historia, de hecho, se trata de un problema nuclear en la reestructuración completa de la historicidad como tal.

El campo educativo está interpelando por estos planteamientos principalmente por cuanto “el proceso de transmisión cultural aparece como un cortejo triunfal en el que los dominadores de hoy pasan sobre los que hoy yacen bajo tierra” (Buck-Morss 1989, 316). En otras palabras, no existe una transmisión de una historia a contrapelo en el campo educativo, sino que lo que se transmite es el conocimiento planteado por la historiografía oficial. En este punto, al igual que se pudo inferir de Ricoeur, para que otra historia se cuente en el aula, primero esta debe ser visibilizada por los historiadores, misión en la que están ocupados, relativamente, hace poco tiempo y que por sí solo plantea ya una multiplicidad de dificultades y problemáticas. Sin embargo, es claro que “este cometido del materialista histórico es vital para la pedagogía revolucionaria” (Buck-Morss 1989, 316).

De este modo la ya antiquísima metáfora en la enseñanza de la historia que manifiesta que debe enseñarse para no cometer los mismos errores del pasado debe resignificarse por cuanto desde una perspectiva benjaminiana “no es que el pasado arroje su luz sobre el presente o el presente su luz sobre el pasado” (Buck-Morss 1989, 319) sino que el mismo presente se une con el pasado en un sentido de deuda semejante al planteado por Ricoeur. De este modo la educación debe orientarse hacia esta praxis haciendo visible lo invisible de los acontecimientos del presente, “Benjamin describía el aspecto pedagógico de su trabajo: educar en nosotros el medio creador de imágenes para mirar dimensionalmente, estereoscópicamente, en las profundidades de las sombras históricas” (Buck-Morss 1989, 320).

En conclusión, se ha podido visibilizar como el aprendizaje escolarizado se ve sustentando y promovido bajo una serie de disciplinas educativas que emergieron en diferentes lugares y contextos. Entre las más destacadas tenemos a las ciencias de la educación y la pedagogía. Ambas entran en debate para poder posicionarse como ciencias dentro de una determinada episteme que les brindaría legitimidad a ellas mismas y a las instituciones que sustentan. En este mismo marco la andragogía buscó convertirse en la disciplina que sustentara instituciones educativas para adultos, no obstante, consiguió su objetivo a través de una visión más general de Educación para Adultos emanada de políticas gubernamentales internacionales. En este sentido, la educación escolarizada se presenta como un instrumento de normalización que crea diferentes sujetos a través de diferentes técnicas y contenidos disciplinares, concretamente las memorias que se recuerdan conforman una visión particular en el presente y son materia

fundamental de cuestionamiento de aquello que recordamos y transmitimos en la institución educativa.

## **Capítulo 3**

### **Educación de adultos en Ecuador: actualidad y nuevos caminos**

Los procesos de alfabetización jugaron un papel fundamental en la consolidación de lo que hoy entendemos por educación de adultos en Ecuador. En este sentido, para poder elucidar la situación actual de este tipo de educación es necesario situarnos en estos procesos históricos que responden a ciertas constelaciones históricas y conceptuales. De este modo, en primer lugar, realizaremos una breve visión retrospectiva de la educación de adultos en el país que tomará como eje central los procesos de alfabetización que datan, por lo menos, desde 1944, con el objeto de contextualizarla. Es importante aclarar que no se busca realizar una historiografía sino, atender a la conformación de lo que hizo posible la educación de adultos tal y como se entiende en la actualidad, por tanto, más que buscar acumulados y líneas históricas de aparente avance o progreso, se buscarán rupturas y discontinuidades que interrogarán la educación de adultos con el objeto de reconstruir su tránsito hasta la conformación actual. En la actualidad, la normativa legal, las Adaptaciones curriculares para la educación de adultos y el currículo de alfabetización tendrán un lugar privilegiado de análisis en cuanto se constituyen como el fundamento de este tipo de educación en el país. Por tanto, se contrastará las líneas de acción en la práctica institucional frente al discurso teórico conceptual. Por otro lado, realizaremos un acercamiento a las posibilidades existentes para la educación formal en la época actual. Una vez visibilizados los caminos seguidos históricamente se intentará rescatar aquellos invisibilizados u olvidados. Para acercarnos al horizonte de reflexión partiremos de la pregunta ¿cuál puede ser el presente de la educación de adultos?, ¿cuáles son las limitaciones y los caminos por retomar?, ¿cuál puede ser la educación del siglo XXI?

#### **3.1. Breve visión retrospectiva de la educación de adultos en Ecuador**

La educación formal ha sido promovida y defendida en lo que hoy llamamos Ecuador desde principios “del siglo XX con la propia constitución de los estados-nación” (Vergara 2017). En América Latina se entendía la construcción de la nación simplemente como la centralización del aparato estatal. En este sentido, la educación para niños y adolescentes parte de estas primeras líneas incipientes de alfabetización entendida como el aprendizaje de nociones básicas de lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, siempre vinculadas con la formación en “oficios que sean un aporte para la nación” (Vergara 2017, 15). De este modo es

curioso apreciar cómo la educación de adultos aparece posteriormente de forma análoga, en concreto, se puede visibilizar claramente a mediados de la década de los cuarenta en forma de campañas. En este sentido, la educación de adultos sigue la misma lógica que la educación de niños y adolescentes, es decir, tiene un papel protagónico en “la formación del estado nacional, la modernidad y el desarrollo capitalista” (Goetschel 2007, 16).

La educación fue durante la primera mitad del siglo XX “uno de los campos de lucha ideológica más importante” (Goetschel 2007, 80). En lo que respecta a la educación de adultos podemos encontrar sus inicios, como mínimo, a partir de las campañas de alfabetización del periodo entre “1944 y 1961 bajo la coordinación de dos instituciones no gubernamentales” (Ministerio de Educación 2009, 28). Esta época histórica tiene la particularidad de coincidir con el periodo posterior a la guerra del Perú que dejó una huella en distintos ámbitos y además tuvo un papel preponderante en la conformación de lo que podemos llamar como identidad ecuatoriana. Para Silva esta pérdida provocó que los ecuatorianos volvieran a verse como incapaces de dominar su geografía, y es más “como un pueblo vencido, como un pueblo de perdedores” (Chavert 1995, 20). Saad es mucho más contundente al mencionar que:

Que desde 1942 somos un país, una generación, que ha vivido con el estigma de algo peor que la derrota. Con la marca de la fuga frente al enemigo. Con las cicatrices indelebles que deja la cobardía. Que desde entonces somos un país perdedor. Tan perdedor que, cuando perdemos 1 a 0, casi creemos que los hemos hecho bien. Que casi no perdimos, que empatamos (Saad 1981, 89-90).

La sensación de pérdida dejada por la guerra de 1941 implicaría un sentimiento de mutilación, “en el lenguaje esto se expresó en una autopercepción como seres tullidos, baldados, incompletos [...] Amarillo, azul y rojo la bandera del patojo, frase emblemática de esta castrante autopercepción colectiva” (Chavert 1995, 24). Estos sucesos hicieron necesarios creaciones ideológicas y simbólicas para que el ecuatoriano tuviera un nuevo sentido de sí mismo y de lo que llama su país. En este contexto las campañas de alfabetización, siguiendo la línea de instrumento de apoyo para la conformación del estado-nación ecuatoriana, estuvo a cargo de la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE) y la Unión Nacional de Periodistas (UNP) que buscaban que todos los ecuatorianos aprendieran a leer y escribir, “fue una motivación cívico-patriótica” y de “exaltación de valores auténticos nacionales” (Pérez 1991, 46).



Se puede apreciar como la educación pasa de dirigirse únicamente a un público infantil, para poder ir “incorporando grupos que no formaban parte de las preocupaciones del Estado” (Goetschel 2007, 82). De hecho, esta campaña se realizará antes que la primera Conferencia Internacional de Educación de adultos (CONFINTEA) a cargo de la Unesco en la Dinamarca de 1949, realizada tan solo dos años después de que Ecuador figurara como país miembro. Este periodo de entre 1943 y 1962 que podemos denominar de “civismo católico” (Reinoso 2014, 63), se constituye a sí mismo como “una forma de reivindicación de los derechos de las clases desposeídas a través de acciones cívicas con una mística apostólica” (Reinoso 2014, 63) dentro de un marco político de consolidación del llamado velasquismo. De este modo puede visibilizarse como este tipo de educación está vinculada con un tipo de idea de desarrollo entendida como “civilización y progreso” (Goetschel 2007, 16) al constatar que la enseñanza de la lectura y la escritura no solo era usada para crear conciencia en los estudiantes de sus derechos como ciudadanos, sino que también era funcional para incorporarlos a la comunidad política y al mercado. Además, se visibiliza la contribución de este tipo de educación a la “existencia de un poder pastoral, concebido como preocupación sobre el conjunto de la población y, al mismo tiempo, sobre todos y cada uno de los individuos” (Goetschel 2007, 81).

Estas primeras campañas de alfabetización podrían considerarse como “civilizadoras, en función de la necesidad estatal de renovación e integración nacional” (Goetschel 2007, 16). Esto por cuanto la lógica de las campañas era misionera y buscaba culturizar al pueblo, de hecho, no en vano se concibieron como una forma de “cruzada” (Reinoso 2014, 71), en este caso, contra el analfabetismo construido como una acción “solidaria y patriótica” (Reinoso 2014, 71). Posteriormente, en el periodo de 1963 a 1977 se realizó el Plan Nacional Masivo de Alfabetización donde el Estado comenzó a tomar un rol más protagónico “creando un Departamento de Educación de Adultos dentro del Ministerio de Educación” (Ministerio de Educación 2009, 28). Tras la primera campaña realizada y el incipiente respaldo internacional de la educación de adultos por parte de la Unesco, se generará la conciencia social “de la exigencia histórica de que se tenía que superar el analfabetismo” (Pérez 1991, 51). A este periodo, 1963-1979, se le puede denominar desarrollista porque “la acción alfabetizadora estuvo conectada a la planificación nacional, por el papel preponderante del Estado en esa planificación y por funcionar bajo la visión de la educación como capital humano para el

desarrollo económico del país” (Reinoso 2014, 75). De hecho, concretamente se pensaba que (Vergara 2017) para producir un crecimiento económico sostenido, en los denominados países en vías de desarrollo, era necesario la existencia de un umbral mínimo de alfabetización de entre el 30% y el 40%.

Las líneas de acción seguidas eran similares a la primera campaña realizada, donde igualmente, los actores principales fueron docentes y estudiantes. Al aprendizaje de la lectura, escritura y operaciones básicas matemáticas se le añadió un enfoque más contextualizado con la realidad de la población atendida. Los aspectos cívicos aún seguían manteniendo una presencia fuerte al punto que los materiales didácticos utilizados, en concreto cartillas, enseñaban a leer tomando como base frases tales como “el Ecuador es mi patria” (Pérez 1991, 52). Sin embargo, la educación de adultos además de tener la misión de consolidar el estado nacional tiene como “propósito fundamental la formación de una mejor capacidad productiva del país” (Reinoso 2014, 22). Esta visión es fruto de la interrelación de educación, alfabetización y desarrollo. Estas políticas se vieron impulsadas por organismos internacionales como la Unesco, la Cepal y la OEA “que supusieron una participación decidida del Estado en las estrategias de modernización” (Vergara 2017, 75).

En lo que respecta a los programas de alfabetización en el Ecuador, se trata de un punto de quiebre, pues al estar respaldado por el Estado, además de la financiación otorgada se emitió un decreto según el cual “todos los estudiantes del último año de la educación secundaria debían alfabetizar anualmente a por lo menos tres personas o, en su defecto pagar multa” (Ministerio de Educación 2009, 28). Esto además de responder la evidente búsqueda de llegar a más población, implica una fuerte intención de que el adulto estudie, ante la imposibilidad de normar la educación de adultos como obligatoria se buscan otros modos de conseguirlo. Recordemos que algunos autores consideran que “la sola obligatoriedad de la escuela constituye una forma de violencia” (Goetschel 2007, 22). Por tanto, el analfabetismo empieza a tener una importancia mayor en la planificación estatal asumiendo “un criterio de urgencia y responsabilidad del estado” (Vergara 2017, 77) que no puede realizarse del mismo modo que la niños y adolescentes, por lo menos en el apartado legal, por la imposibilidad de legislarla como obligatoria.

Pocos años después de iniciado el Plan Nacional de Alfabetización a cargo del Estado, inicia en paralelo el Proyecto Piloto de Alfabetización de Adultos en el periodo de 1967 a 1972 con un panorama del índice de analfabetismo “que se estimaba entonces en 32%” (Ministerio de Educación 2009, 28). Este proyecto está “coordinado por la Unesco y el Fondo de las Naciones Unidas para el desarrollo” (Pérez 1991, 57). Ecuador fue elegido en conjunto con otros cuatro países que a saber son “Argelia, Malí, Nigeria y Tanzania” (Ministerio de Educación 2009, 29). Entre los puntos de inflexión del proyecto se destaca la alfabetización en “en quichua, utilizando diversos métodos, algunos de ellos surgidos de las propias comunidades indígenas” (Ministerio de Educación 2009, 29). Por otro lado, el enfoque de la Unesco de ese entonces “planteaba la hipótesis de que la alfabetización ligada al trabajo iba a dar mejores resultados cualitativos” (Pérez 1991, 57). De este modo se aprecia claramente como la educación para adultos toma una orientación al mundo laboral que hasta la actualidad sigue vigente con varias modificaciones. Esto por cuanto se suscribe dentro “de las políticas de alfabetización en la etapa desarrollista” (Vergara 2017, 77).

El proyecto de alfabetización con orientación al trabajo priorizaba las siguientes áreas de formación: agricultura, artesanía y pequeña industria, economía doméstica y educación cooperativa. De hecho, este tipo de alfabetización fue catalogada como funcional por cuanto estaba orientada al mundo laboral y quería evitar “el fenómeno de la regresión” (Pérez 1991, 57) entendiendo este último básicamente con olvidar lo aprendido. Por tanto, se puede concluir que la educación para adultos no está ya únicamente relacionada “con la idea de insertar a la población rural al Estado-nación [...] sino como un medio para crear condiciones para el crecimiento económico” (Vergara 2017, 78).

Pérez (1991) manifiesta que existió otro programa de alfabetización entre los periodos de 1972-1974 y 1977-1979, que en el breve trabajo retrospectivo realizado por el Ministerio de Educación y la Unesco en 2009 no se reseña. Este programa estaría alineado en su enfoque con una visión crítica de la alfabetización inspirada en los aportes de Paulo Freire quien brindaba una fundamentación sustentada en una nueva visión de la educación que planteaba “una nueva concepción filosófica de la alfabetización, a partir del hombre, de sus intereses, sus necesidades, su realidad” (Pérez 1991, 64). Es importante señalar que esta iniciativa según la autora “fue idealizado y por razones estructurales del Estado, este, pese a lo bien

intencionado de la acción no pasó a la toma de decisiones, sin llegar a la acción planteada” (Pérez 1991, 65).

Será en el gobierno de Jaime Roldós Aguilera continuado por Hurtado donde se lance un programa nacional de alfabetización que llevará el nombre del primer mandatario durante el periodo de entre 1980 y 1984 donde “el índice de analfabetismo se estimaba en un 25.4%” (Ministerio de Educación 2009, 29). Teniendo en cuenta que históricamente nos situamos en el periodo posterior a la dictadura militar en Ecuador “Jaime Roldós Aguilera dio importancia a la alfabetización y educación de adultos y lo plantea en uno de sus 21 puntos pragmáticos” (Pérez 1991, 68). Esto en consonancia con el giro del estado hacia un gobierno de derechos que buscaba consolidarse como sistema democrático. Es importante mencionar que desde los setenta el optimismo económico no es el mismo que confiaba en el modelo Cepalino “que concebía al desarrollo económico como resultado de un proceso industrial de sustitución de las importaciones, no tuvo la fuerza para modificar el viejo esquema exportador de las décadas anteriores (Vergara 2017, 26). De este modo la alfabetización aún seguía vinculándose a procesos de capacitación ocupacional “con la finalidad de generar procesos organizativos y de desarrollo productivo” (Reinoso 2014, 93).

El enfoque tomado por el programa se caracterizó por el “abandono la concepción asistencialista y se adoptó un enfoque psicosocial” (Ministerio de Educación 2009, 29). En este sentido, se intentó ver a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico, de compromiso y acción social. Por tanto, existió una atención especializada que se “brindará a la población quichua” (Pérez 1991, 71) que funcionó a través de un convenio con la Universidad Católica, de forma independiente al programa, que buscaba “elaborar materiales básicos de alfabetización y a formar educadores-alfabetizadores nativos de las comunidades” (Pérez 1991, 71). Se buscaba llegar aun a más población con un enfoque que podría denominarse civilizatorio que permitía a los alfabetizados incorporarse al mundo letrado y al mercado.

De este modo, por lo menos desde la década de los cuarenta hasta los ochenta se evidencia como el Estado fue asumiendo “su papel para enfrentar el problema público del analfabetismo” (Reinoso 2014, 96). A este espacio de tiempo algunos autores le denominan como liberal (Reinoso, 2014), y la alfabetización está inserta en una lógica “del

fortalecimiento del capitalismo y de la economía de mercado” (Reinoso 2014, 96). En este sentido, en los ochenta asistimos a una alfabetización enmarcada dentro de una planificación nacional vinculada con el fortalecimiento del capital humano para el desarrollo económico del país. Y es justamente en este periodo donde empieza a gestarse “un proceso de transición desde políticas de fortalecimiento estatal hacia políticas de corte neoliberal” (Vergara 2017, 28).

En el periodo de 1985 a 1988 se inicia el programa de educación compensatoria conocido en el ámbito oficial-estatal como Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura. Este proceso se enmarca en el decreto emitido durante el gobierno de Febres Cordero donde se “expide el Reglamento General de la Ley de Educación en el que contempló la Educación Compensatoria que sustituyera a la Dirección Nacional de Educación Popular y Permanente” (Pérez 1991, 72). Es necesario mencionar que los materiales usados en la campaña de alfabetización fueron retirados “como parte de su cuestionamiento frontal a lo realizado por su antecesor” (Pérez 1991, 73). Por tanto, no solo se eliminaron los recursos didácticos anteriores, sino que no se crearon unos nuevos. En lo que respecta al enfoque pedagógico se volvió a orientar la alfabetización como un instrumento “con miras a la equiparación de sus estudios con los que realizan los niños el subsistema escolarizado” (Pérez 1991, 73).

En este contexto la Dirección Nacional de Educación Compensatoria esboza los principios sobre los cuales trabaja a un nivel estatal la educación de adultos “pluralista, unificadora, realista, participadora y democrática, nacionalista, funcional, humanista” (Pérez 1991, 73). No obstante, estos mismos planteamientos, a juicio de Pérez, quedaron en meros enunciados que se contradijeron en su misma aplicación. En este mismo sentido, el recorrido histórico que realiza el Ministerio de Educación y Unesco dedica a esta campaña apenas tres líneas de texto, siendo la que menos se aborda. Sin embargo, el programa de educación compensatoria se convierte en un punto de inflexión al fortalecer la institucionalización de la Educación de adultos e insertarla en un discurso del desarrollo humano cuyo objeto es “generar condiciones necesarias para conciliar el crecimiento económico con la satisfacción de necesidades sociales, como la salud, la vivienda, el empleo, la seguridad social, la previsión y por supuesto, la educación” (Vergara 2017, 30). Sin embargo, como se ha dejado señalado, las propuestas en la práctica efectiva “priorizan los preceptos del neoliberalismo como la

eficiencia, la eficacia, la competitividad, el rol preponderante del mercado frente al Estado y la utilización de los mecanismos de gestión empresariales y fabriles” (Vergara 2017, 31).

En este marco se inserta la Campaña de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” que, dentro de la historiografía de la alfabetización, es un referente para los procesos realizados, al punto que en la actualidad ha sido retomada. Esta campaña se llevó a cabo en el periodo de 1988 a 1989, “se realizó una campaña para la población hispano-hablante y otra para la población quichua-hablante” (Ministerio de Educación 2009, 29). El tema central para abordar el proceso de aprendizaje estaba centrado en los derechos humanos, concretamente “la campaña fue concebida como una acción con las siguientes características: nacional, democrática, transformadora, solidaria e innovadora” (Pérez 1991, 78).

Toda la campaña estuvo fundamentada en los pensamientos y acciones llevadas a cabo por Leonidas Proaño con los indígenas del Chimborazo que se sustentaban en una visión de justicia social desde un enfoque cristiano católico, influenciado fuertemente por la teología de la liberación. De este modo, se dejó de ver el analfabetismo como un problema del individuo y se lo abordó como problemática social. Además, se incorporó una visión diferente para con las personas que realizaban los procesos de alfabetización. Las campañas y programas de alfabetización anteriores habían tomado como profesores a docentes de la educación regular, voluntarios y estudiantes. En general, no se valoraba el rol del alfabetizador, el único requisito era saber algo para poder enseñar. Sin embargo, en esta campaña se plantea que “el buen educador requiere a más de vocación, una adecuada preparación” (Pérez 1991, 81). Esto se traduce en una mayor valoración del docente de alfabetización, que en periodos anteriores fue visto como una persona voluntaria que no necesitaba de una preparación específica para desempeñar la labor por cuanto lo que primaba era la buena voluntad. No obstante, ya en el momento de la aplicación los estudiantes participaron en la alfabetización continuando con la tradición anterior matizando que “la formación de los alfabetizadores duró ocho meses, con una modalidad a distancia y otra presencial” (Ministerio de Educación 2009, 30). De este modo la campaña está inserta dentro de un discurso del Desarrollo Humano que enfatiza en “la equidad social y la redistribución” (Vergara 2017, 31). No obstante, parece constatar que la educación “de sectores populares continúa considerándose desde una perspectiva instrumental y muy similar a las décadas anteriores” (Vergara 2017, 30).

La campaña tuvo un fuerte impulso gubernamental apoyado también por organizaciones internacionales como Unesco, Agencia Española de Cooperación Internacional, Instituto de Cooperación Iberoamericana, entre otros. En este sentido, se pudieron realizar materiales didácticos en forma de cuadernos de trabajo que llevaban el nombre de *Nuestros Derechos* y a su vez una fuerte campaña publicitaria que hizo que se movilizaran “300.000 alfabetizandos (desde los 12 años y sin límite de edad) y cerca de 70.000 alfabetizadores” (Ministerio de Educación 2009, 30). A partir de la década de los noventa, con el fuerte influjo de la Campaña de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño “la Educación de adultos del Ecuador adoptó un diseño modular, en reemplazo de la anterior modalidad que se cumplía en tres ciclos, hasta completar el nivel primario, acelerado o adaptado” (OEI 1994, 4). No obstante, esta continuidad no fue significativa por cuanto “la mayor expansión de la cobertura y los presupuestos más altos destinados a la educación se dieron en 1970-1980, mientras que en la década de 1990 fue una década perdida y hasta de retroceso para la educación” (Torres 2005, 9). Esta tendencia continuará en la educación de adultos hasta la entrada del nuevo siglo:

El país estaba en medio de una gran crisis social. Esto significó una reducción en el papel de la educación, que además estaba influenciada por estos organismos internacionales y que tuvo un gran retroceso en el acceso educativo. Así termina la década de los noventa en gran parte de la región, pero en especial en Ecuador, con un declive de la política estatal (Vergara 2017, 31).

En esta época la educación de adultos se llevaba a cabo de manera presencial en los denominados Centros de Educación Popular sin un “horario ni calendario preestablecidos” (OEI 1994, 4). El modo de implementación de este tipo de educación respondía a las disponibilidades de tiempo de los participantes adultos y sus variados contextos que implicaban cambios climáticos, horarios de trabajo, ciclos agrícolas, entre otros. En lo que respecta a los libros de texto que utilizaban eran *Nuestros Derechos*, *Nuestro Trabajo*, *Salud y medio ambiente* y *Nuestra Cultura*. Cada uno de ellos tiene una guía didáctica orientada hacia el docente. La orientación hacia el trabajo está muy vigente por cuanto se realizan convenios con instituciones como el SECAP teniendo en cuenta que “su objetivo fundamental es hacer Educación de Adultos ligada a la capacitación ocupacional y/o formación profesional” (OEI 1994, 4). En el ámbito legal se considera a la educación de adultos, siguiendo los parámetros internacionales, como aquella persona de 15 años o más que “no gozaron de su derecho a la educación en su debida oportunidad” (OEI 1994, 5). Esta edad no es elegida al azar, pues se vincula directamente con “la óptica económica, puesto que a esta edad el hombre o mujer son

sujetos aptos para el mercado de trabajo” (OEI 1994, 5). En cuanto al cuerpo docente mantiene ciertas falencias como sucedía en anteriores procesos, por ejemplo, la permanencia en este tipo de educación no se da a largo plazo para los profesionales por cuanto “no se ha asignado un presupuesto que posibilite el nombramiento oficial de educadores de adultos” (OEI 1994, 5). En los noventa el pago a los docentes se realizaba por medio de una pequeña bonificación.

En el año 2000, mientras el país aún vivía un punto de inflexión en su historia, se celebró en Dakar el famoso Foro Mundial de Educación enmarcado en el lema “Educación para Todos” (2000) a cargo de la Unesco, donde se daba aún más impulso a la educación de adultos. Se planteó la denominada Agenda del Milenio, impulsada por Naciones Unidas, el Banco Mundial, el FMI y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Concretamente el objetivo número cuatro, estaba centrado en este tipo de educación planteando “Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (Unesco 2000, 16).

Ecuador, como país miembro de la Unesco, para el foro de Dakar del 2000 elaboró un informe nacional que respondiera a la iniciativa Educación para Todos enunciada en 1990 en la conferencia mundial que lleva el mismo nombre donde “se adoptó una visión ampliada de la educación básica” (Torres 2005, 8). No obstante, en los noventa no existió un plan para la educación de adultos por lo que el informe fue realizado “sin una línea base, sin objetivos y metas claras” (Torres 2005, 13). En cuanto al marco de acción después de Dakar (2000) solo se realizó al interior del Ministerio de Educación en el 2002 “a fin de cumplir con los plazos y requisitos internacionales” (Torres 2005, 14). Sin embargo, ya en la práctica la educación de adultos no fue promovida poniendo énfasis en las educaciones niños y adolescentes:

No obstante, en la práctica, las políticas y acciones desarrolladas por el MEC se rigen por recomendaciones y condicionalidades del Banco Mundial y del BID, a su vez atadas a las normativas y condicionalidades que impone el FMI a la política económica y la política social en cada país. Desde 1990, en el campo educativo dichas recomendaciones priorizan la educación escolar y la educación primaria infantil específicamente, y desestimulan la inversión en alfabetización de adultos (Torres 2005, 14).



Para el 2001 según el INEC el analfabetismo era del 9%<sup>3</sup>. En el periodo de entre los años 2002 y 2003 se propuso la realización de “una Minga Nacional por un Ecuador que Lee y Escribe” (Torres 2005, 20) que tenía la intención de acompañar la década de las Naciones Unidas para la alfabetización, sin embargo, el gobierno “interrumpió su desarrollo y los posteriores ministros anunciaron en su lugar la Minga por la Esperanza, que no ha llegado a concretarse” (Torres 2005, 20). Es importante reseñar que a partir del 2003 se comenzó a ejecutar, a cargo de gobiernos locales, el programa *Yo sí puedo*, de origen cubano, que consistía en una metodología que “utilizaba videos y un facilitador que generalmente era una persona que pertenece a la comunidad y está encargado de guiar las clases, impartidas en los lugares y horarios acordados” (Ministerio de Educación 2009, 32). Los intentos por definir una agenda de mediano y largo plazo se vieron concretados en el Plan Decenal de Educación que “por Consulta Popular del 26 de noviembre del 2006 [...] la ciudadanía ecuatoriana convirtió las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015) en políticas de Estado” (Ministerio de Educación 2008, 3). Este plan, en lo que respecta a la educación de adultos, estaba directamente vinculado con el objetivo número cuatro de Dakar (2000) de hecho, era aún más ambicioso proponiéndose como política la “Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Continua para adultos” (Ministerio de Educación 2008, 23).

Es necesario señalar el año 2007 en el Ecuador por cuanto se produce un cambio en la política nacional donde “sale electo Rafael Correa y el país pasa de un régimen neoliberal a un régimen denominado pos neoliberal. El Estado asume un rol central en la conformación de la sociedad y su consigna es avanzar hacia una *revolución ciudadana*” (Vergara 2017, 32). En este sentido, en el periodo de entre 2006 y 2015 en educación para adultos estuvo marcado por un nuevo marco político de mayor estabilidad donde la alfabetización nuevamente continuó con una lógica similar a la de campañas y programas anteriores. En este caso particular, la mayor parte estuvo a cargo del Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA), “el programa viene ejecutándose desde el 2007” (Ministerio de Educación 2008, 19). Dentro de este existen varias líneas de acción específicas (Ministerio de Educación

---

<sup>3</sup> En el Ecuador los censos que han existido para el analfabetismo son inexistentes o muy precarios. En este sentido, hasta la fecha “no se ha realizado un censo de analfabetismo en el que se compruebe, al menos, la capacidad de la persona de tener una lectura comprensiva y una expresión escrita comprensible” (OEI 1994, 3). Los que se han realizado solo consideran una variable censal que depende de la respuesta positiva o negativa de la persona. De este modo, los datos obtenidos no son del todo fiables.

2009) que llevan el nombre de: Manuela Sáenz, Dolores Cacuango, Cordón Fronterizo, Proyecto Voluntad y Proyectos Discapacidades Diversas. El primero está orientado a población en situación de analfabetismo en habla hispana, el segundo se dirige específicamente a pueblos y nacionalidades indígenas en su lengua materna, el tercero se focaliza dentro de 20 kilómetros desde la línea de frontera del país con Colombia y Perú, el cuarto hace referencia a la población que se encuentra privada de la libertad, finalmente el quinto se orienta específicamente a la población con discapacidad.

El programa Manuela Sáenz entre los periodos 2007 y 2009 estuvo centrado en la denominada participación estudiantil, es decir, los estudiantes de bachillerato podían alfabetizar a las personas como parte del trabajo vinculado a la colectividad. De este modo se continuaba con la participación de estudiantes de secundaria en procesos de alfabetización como en anteriores procesos, con el respectivo menosprecio brindado al docente de esta oferta. Será en el 2008 cuando aparezcan alfabetizadores específicos para esta población, no obstante, las condiciones y los sueldos serán aun lejanos a los que recibe un docente de niños adolescentes. Ciertamente en estos periodos existió un incremento considerable de la población considerada como alfabetizada llegando de acuerdo con el “Censo de Población vivienda realizado en el año 2010, el total nacional de la tasa de analfabetismo es del 6.75%” (INEC 2012, 5). De hecho, el avance en cifras hizo que se precipitara una declaración de Ecuador como país libre de analfabetismo en el 2009 de la mano del entonces ministro de educación, “Raúl Vallejo, declaró a Ecuador, patria alfabetizada. *Es un país casi libre de analfabetismo, aún nos quedan rezagos. El porcentaje de analfabetismo se redujo del 9 al 2.7%*” (El Comercio 2009). Posteriormente se vería que los resultados obtenidos estaban alejados de estas afirmaciones.

En lo que respecta a la tasa de analfabetismo podemos decir que existen varias dificultades, partiendo de la ya mencionada falta de datos certeros que responden al modo de cuantificación de esta población, además es necesario reconocer que “mientras menor es la tasa de analfabetismo, más difícil es su reducción, y a medida que un país se acerca a la eliminación del analfabetismo se requiere de mayores esfuerzos” (Ministerio de Educación 2009, 21). En este sentido, para la rendición de cuentas del 2015, fecha de culminación del Plan Decenal, el Estado fue mucho más cauto al no hablar ya de una erradicación del analfabetismo, sino de “reducir la brecha de acceso a la educación de jóvenes y adultos con

rezago escolar” (Ministerio de Educación 2014, 20). De este modo, ya no solo se focalizó la atención en la alfabetización de adultos y adultos mayores, sino que aparecieron y se fortalecieron procesos denominados postalfabetización, básica superior intensiva y bachilleratos intensivos. Esto en respuesta a la existencia de una población mayor a 15 años que no había iniciado o culminado la educación básica y el bachillerato que es del 9% y 11.7% respectivamente (Ministerio de Educación 2016). Justamente este contexto es el que marcará el camino de la educación de adultos en el Ecuador en la actualidad. Es necesario mencionar también que, desde el ámbito pedagógico y social, en este periodo, “no hay una adecuación a las condiciones específicas de las personas adultas que han quedado fuera del sistema educativo” (Vergara 2017, 33).

### **3.2. Educación de adultos en el Ecuador en la actualidad**

Una vez finalizado el periodo del Plan Decenal se comenzaron a realizar en Ecuador diálogos con la comunidad educativa para realizar un nuevo *Plan Decenal de Educación 2016-2025*, el cual corrió a cargo de la Red de Maestros con el apoyo del Ministerio de Educación del 2016 y donde no existían propuestas de acciones específicas para esta población. La propuesta realizada no ha tenido un peso sustancial en la política pública en el ámbito educativo por cuanto no se ha consolidado como un eje central a diferencia del anterior plan decenal. En lo que respecta al ámbito legal en la actualidad la educación de personas jóvenes y adultas en el Ecuador está regido por la *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)* y su Reglamento. En este sentido la ley ecuatoriana considera a la población joven y adulta que no ha terminado sus estudios como personas con escolaridad inconclusa que se definen como “aquellos jóvenes o adultos de quince (15) años de edad o más que no han concluido los estudios obligatorios y que han permanecido fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres (3) años” (RGLOEI 2016, Art. 231). La normativa de esta población específica está regida por varios acuerdos ministeriales que es necesario visibilizar. Entre ellos el primero a considerar es el Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2014-00034-A que expide la normativa de educación para personas con escolaridad inconclusa donde se mantiene la existencia de:

[...] un modelo de atención con itinerario flexible, entendido el mismo como un modelo pedagógico que cumple con los estándares educativos establecidos por la Autoridad Educativa Nacional para educación ordinaria; está conformado por módulos de formación que tienen correspondencia con el currículo nacional vigente; y, cuyo periodo de escolaridad destinado

para que un estudiante apruebe el subnivel educativo y sea promovido podrá ser distinto al establecido para educación ordinaria, conforme a lo establecido en el artículo 10 del presente Acuerdo Ministerial (Ministerio de Educación 2014, 6).

La educación de adultos en el Ecuador por tanto apunta a los mismos estándares de la educación de niños y adolescentes, no obstante, se manifiesta que tiene un modo de atención diferente: “cada grupo de atención podrá acceder a servicios educativos en distintas modalidades y jornadas de acuerdo a sus características específicas” (Ministerio de Educación 2014, 3). En este sentido, es curioso constatar que solo en el 2016 aparecieron unas *Adaptaciones Curriculares* (2016) específicas para esta población.

En el 2014 también se expidieron las mallas curriculares para las denominadas personas con escolaridad inconclusa. En ellas se planteaba una organización específica para este tipo de educación con equivalencias a la educación de niños y adolescentes. Esta última está conformada en el sistema ecuatoriano por la educación inicial, preparatoria, Educación General Básica (que abarca desde el 2do al 10mo grado), y su continuidad en el Bachillerato con sus tres cursos. Por su parte la educación para personas con escolaridad inconclusa parte de los procesos de alfabetización y postalfabetización equivalentes a la educación básica y su continuidad en el bachillerato.

Es necesario hacer mención, por cuanto la línea de educación de adultos promovida sigue este camino en la actualidad, al *Programa de Educación Básica Superior Flexible* dirigido a “adolescentes y jóvenes de entre 15 y 21 años” (DYA 2016, 3) con un rezago escolar severo. Este programa antes de vincularse al Ministerio de Educación “se le conocía como Educación Básica Acelerada [...] para que pudiesen concluir, en un año, los tres últimos grados de la educación básica” (DYA 2016, 5). De este modo, el término de flexibilidad parece asociarse con un menor tiempo de duración del proceso educativo que se reduce drásticamente de tres a un solo año. De este modo, la alfabetización como tal deja de ser una prioridad para apuntar a otro perfil poblacional de menor edad, por cuanto se manifiesta que “se han desplegado esfuerzos en programas de alfabetización, que no necesariamente responden a los problemas más sustanciales entre los jóvenes” (DYA 2016, 6) centrandose en la población adulta mayor. En este sentido, la educación de adultos pasa de focalizarse de un público adulto mayor a uno adolescente y joven en situación de rezago educativo, ya que “los principales problemas de los adolescentes y jóvenes ecuatorianos se asocian a la inequidad existente en cuanto al

acceso a bienes sociales primarios como educación, salud y empleo” (DYA 2016, 6). Justamente estos programas tienen como intención colaborar en este último aspecto permitiendo a los estudiantes o bien reincorporarse a la educación ordinaria de niños y adolescentes o culminar sus estudios e incorporarse a formación técnica, universidad o mundo laboral.

En este punto es interesante apreciar la paradoja sobre el alcance de unos mismos estándares educativos en una duración radicalmente menor, “el aceleramiento se refiere a la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas en un razonable corto tiempo, y se refleja en la organización programática de los contenidos curriculares, en microunidades didácticas de duración de una semana” (DYA 2016, 10). Esta lógica será la que rijan la educación de adultos visibilizada en el ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00028-A con la expedición de las cargas horarias para este tipo de educación y las denominadas adaptaciones curriculares.

### **Adaptaciones Curriculares para la Educación de Adultos**

Las *Adaptaciones Curriculares* para la educación de jóvenes y adultos denominadas personas en situación de escolaridad inconclusa fueron expedidas legalmente en el acuerdo ministerial antes mencionado de 2016. Es interesante apreciar que en todo el documento planteado no se hace referencia a las denominadas ofertas de educación intensivas, paradójicamente, promocionadas por el ministerio de educación. Este documento es casi idéntico al currículo 2016 utilizado para el sistema educativo ordinario de niños y adolescentes dirigido concretamente al Subnivel Superior de Educación General básica, es decir de octavo a décimo grado, y para el nivel de bachillerato con sus respectivos tres cursos. Entre los pocos cambios que se pueden encontrar se halla la fundamentación que “sustenta la educación de la población de 15 años o más que no tuvo la oportunidad de cursar la educación escolarizada en la edad establecida” (Ministerio de Educación 2016, 6). En el documento se mantiene la orientación a la educación de adultos “desde la alfabetización hasta el bachillerato” (Ministerio de Educación 2016, 8). En lo que respecta a la fundamentación aparecen pensadores tales como Paulo Freire de forma muy superficial, populares en Ecuador y en América Latina, complementados con la visión del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Ministerio de Educación 2016, 9) que sigue la línea de los planteamientos realizados por la Unesco en la educación para adultos ya analizados en el capítulo I.

En el ámbito psicológico parece que la población tomada como referencia es la adulta y adulta mayor, por cuanto se dice sobre ellos que “han acumulado experiencia y autonomía [...] predominio de la razón y equilibrio” (Ministerio de Educación 2016, 11). Este perfil en principio se aleja de la población adolescente y joven desde un ámbito psicológico. Ya en lo que respecta al apartado metodológico de esta población se plantea que “dependerá de las necesidades educativas de su grupo de estudiantes jóvenes y adultos” (Ministerio de Educación 2016, 11), no obstante, se habla del ERCA, muy conocido en Ecuador como metodología educativa en general. En el documento curricular se menciona que la adaptación se realizó al nivel de destrezas con criterio de desempeño<sup>4</sup>, siendo estas reestructuradas en forma de asociación de una o varias dando “como resultado una destreza con criterio de desempeño abarcadora, de tal forma que, estas destrezas adaptadas, recogen lo esencial de las destrezas con criterio de desempeño” (Ministerio de Educación 2016, 13). Por tanto, para poder comprender las adaptaciones curriculares para adultos es necesario analizar brevemente la propuesta curricular del 2016 para el Ecuador en materia de Educación, que por demás es en esencia la misma propuesta de las *Adaptaciones Curriculares*.

El Estado Ecuatoriano entiende el currículo como “la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros” (Ministerio de Educación 2016, 4). En otras palabras, se encarga de responder a la pregunta ¿a dónde se dirige el país en materia de Educación? En este sentido, con el fin de contextualizar la propuesta integral, el perfil de salida o egreso buscado para los estudiantes del país gira en torno a tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad, “establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria” (Ministerio de Educación 2016, 8). En este punto es curioso apreciar el distanciamiento de un perfil basado en contenidos para acercarse más bien a una suerte de perfil ciudadano. Esto es paradójico por cuanto todo estudiante bachiller está obligado a rendir pruebas específicas a cargo de la institución

---

<sup>4</sup> Término utilizado por el currículo ecuatoriano para hacer referencias a una suerte de competencias. Concretamente se define como “los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido” (Ministerio de Educación 2016, 25).

INEVAL, quien evalúa una serie de elementos que toman como referencia pruebas internacionales como las PISA.

El currículo se encuentra organizado por las denominadas áreas del conocimiento. Por ejemplo, las disciplinas de historia, educación para la ciudadanía y filosofía se enmarcan en el área de Ciencia Sociales. Es interesante mencionar que el enfoque del currículo de historia tanto para la educación de niños y adolescentes como de adultos plantea que “sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la historia y la historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc” (Ministerio de Educación 2016, 50). Se puede apreciar claramente en estos presupuestos, resonancias tanto con los planteamientos de Benjamin, como con los de Ricoeur. Se visibiliza por un lado un intento de visibilización de los olvidados que se puede conectar con algunas aristas de la historia a contrapelo. En esta misma lógica se encuentra su contribución al perfil de salida que fomenta el valor de la justicia por cuanto “apunta al respeto de los derechos humanos, los principios y valores ciudadanos en la construcción de la identidad humana y de un proyecto social colectivo, equitativo y sustentable” (Ministerio de Educación 2016, 51) que se puede vincular con los aportes de Ricoeur en aspectos tales como los de deuda y justicia social desde su respuesta ética a la transmisión de conocimientos.

El currículo de historia dentro de su fundamentación también tiene referencias a la puesta en cuestión del entramado de poderes que se ejerce a la hora de contar la historia y en este sentido plantea que es necesario diferenciar “la realidad de la construcción intelectual del conocimiento con el fin de poder relativizar los contenidos de las narraciones históricas, productos de la subjetividad e intereses sociales” (Ministerio de Educación 2016, 53). Para palear estas problemáticas, se resalta la importancia del uso técnico y ético de las fuentes. De este modo se busca brindar herramientas críticas a los estudiantes para advertir de esta situación y minimizarla en la medida de lo posible.

Respecto a si existe un enfoque teleológico de la historia no aparecen aportes directos, sin embargo, se pueden visibilizar ciertas alusiones al mencionar que “el estudio del pasado sólo tiene sentido porque busca reconfigurar un presente y un futuro *otros*, en la convicción profunda de que otro mundo es posible” (Ministerio de Educación 2016, 186). Aquí se visibiliza el abandono de una visión progresiva de la historia, sin embargo, al mismo tiempo

se plantea que la historia permite apreciar “de dónde venimos, cómo hemos llegado a ser lo que somos, y dónde queremos llegar” (Ministerio de Educación 2016, 186) donde queda evidenciado paradójicamente una visión teleológica de la historia. En este punto es necesario considerar que desde el mismo debate histórico permanece aún cierto grado de escepticismo con respecto a la posibilidad de no narrar una historia sin una visión de finalidad, pues la misma concatenación de los procesos históricos confiere cierto grado de teleología. En lo que respecta al currículo de historia si la visión es teleológica o no se podrá ver con claridad en la aplicación de las destrezas con criterio de desempeño del currículo.

Una vez que aterrizamos ya en la organización y secuenciación de los contenidos de la asignatura de historia podemos encontrar lo que en el documento se denominan ejes temáticos (Ministerio de Educación 2016), que son en orden de presentación: los orígenes y las primeras culturas de la humanidad; de la Edad Media a la Modernidad; América Latina: mestizaje y liberación; y Economía: Trabajo y sociedad. Lo primero que llama la atención es que algunos de ellos siguen una secuencia clásica de la historia, popularizada por pensadores como Hegel, sin embargo, se plantea por el mismo currículo que la distribución y progresión de estas secuencias puede variar y es totalmente abierto, “las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía podrán ofertar algún área adicional a las planteadas en el presente currículo” (Ministerio de Educación 2016, 18). De este modo podemos decir que en la organización de los ejes existe una linealidad clásica, sin embargo, la institución educativa puede variar el orden de estos según su contexto. Sin embargo, en los libros de texto entregados por el Estado, se aprecia nuevamente una estructuración historia totalmente lineal. Ahora, la pregunta que surge es ¿qué historia se enseña?

Como ya se ha mencionado, la intención del currículo es la de tener una visión que parta del contexto del Ecuador y por tanto de Latinoamérica y por otro lado visibilizar a las personas ocultas en los procesos históricos. Sin embargo, a la hora de analizar las destrezas con criterio de desempeño nos encontramos con algunas tales como “Reconocer la influencia de los griegos, sobre todo en el Imperio romano, en el Imperio bizantino y, casi dos mil años después, en la Europa del Renacimiento” (Ministerio de Educación 2016, 189) que representan la historia al modo clásico. En este punto cabe mencionar que se han incorporado algunas otras como “Contrastar los conceptos de historia e historiografía con el fin de diferenciar la realidad de la construcción intelectual” (Ministerio de Educación 2016, 188)



que por otro lado ocupan un espacio muy reducido frente a las grandes historias que se cuentan y que no faltan: neolítico, paleolítico, Mesopotamia, Grecia, Roma, Edad Media, Renacimiento, Reforma, Contrareforma, Revolución Francesa. Por tanto, se aprecia también una historia contada desde una perspectiva europea aun cuando se mantenía que “el currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental” (Ministerio de Educación 2016, 51). No obstante, vale la pena mencionar que se han incorporado algunas destrezas que obedecen a esta orientación, tales como “Indagar la biografía y el protagonismo sociopolítico de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Rigoberta Menchú en los procesos de liberación de Ecuador y América Latina” (Ministerio de Educación 2016, 193) llamando la atención que todos los contenidos contextuales históricos comienzan después de la llegada de los españoles a América, encontrando un total vacío en el bachillerato respecto a lo que historia precolombina refiere.

Cómo último punto es necesario destacar que se ha visibilizado a la mujer a lo largo de la historia, por tanto, se encuentra un gran esfuerzo de resalte de ciertos personajes insignias invisibilizados como Hipatia, Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Rigoberta Menchú, la declaración de la mujer y la ciudadana, ... No obstante, el enfoque seguido paradójicamente es el de la historia de héroes, o en este caso, heroínas, que parecen olvidar la comunidad detrás de ellas. De este modo aparece una suerte de interrelación entre la clásica historia de los vencedores vista desde Europa con leves pinceladas del “rescate” de ciertos sectores como las mujeres, afroecuatorianos, indígenas, ... que entran en lo que podemos llamar lo políticamente correcto. Aquí cabe preguntarse si realmente existe un cambio de enfoque o solamente una leve modificación de la clásica historiografía. En este contexto es inevitable que venga a la mente la pregunta acerca de “¿Cómo es posible que las políticas educativas que hoy celebran y promueven la inclusión social —en buena parte definidas bajo el slogan de que “otro mundo es posible”— terminan contribuyendo a la profundización de racionalidades y prácticas neoliberales?” (Veiga-Neto 2013, 17).

Las adaptaciones curriculares son las encargadas de emitir los lineamientos para la educación básica superior y el bachillerato de jóvenes y adultos. Estas fueron emitidas en 2016, y será un año después cuando se expida el denominado *Currículo integrado de Alfabetización* que completará la continuidad de la educación de adultos en la educación general básica elemental y media abarcando los procesos de la denominada alfabetización.

### **Currículo integrado de alfabetización**

En la actualidad la educación ecuatoriana sigue trabajando con las adaptaciones curriculares antes mencionadas, sin embargo, desde el punto de vista legal será el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A el que termine de plantear la continuidad de la educación de adultos desde la alfabetización hasta el bachillerato, además de plantear las cargas horarias se emitirá un “nuevo currículo integrado de alfabetización” (Ministerio de Educación 2017, 3). En este sentido, lo primero que llama la atención es la existencia para los niveles de educación elemental y media de un currículo nuevo, mientras que para la educación básica superior y bachillerato existen adaptaciones curriculares.

El currículo aparece fundamentado en las mismas premisas que las adaptaciones curriculares, sin embargo, a nivel de concreción, los cambios son sustanciosos con respecto a las adaptaciones curriculares, que solo se realizaron a nivel de destrezas con criterio de desempeño. En este sentido, lo primero que llama la atención es el enfoque interdisciplinar utilizado que se entiende como “el desarrollo en la práctica cotidiana, de las diferentes áreas del conocimiento y experiencias deberán relacionarse, complementarse y reforzarse mutuamente, para contribuir de forma más efectiva y significativa al aprendizaje” (Ministerio de Educación 2017, 13). Este enfoque interdisciplinar sigue la línea de diferentes países en lo que respecta a educación de adultos, sin embargo, en el Ecuador se traduce en la inexistencia de asignaturas para la estructuración curricular. Por tanto, no encontramos áreas diferenciadas como matemática, lengua o ciencias sociales, sino que en su lugar aparecen los denominados bloques integradores que se entienden como “estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas” (Ministerio de Educación 2017, 14). Es decir, que son los elementos que estructuran toda la propuesta y sustituyen a las clásicas disciplinas organizadas en asignaturas. Estos bloques reciben el nombre de “recuperación de saberes, educación y trabajo, y convivencia y ciudadanía” (Ministerio de Educación 2017, 27).

Cada uno de los bloques alberga una gran gama de temáticas que integran las diversas disciplinas tradicionales. En el bloque denominado *Recuperación de saberes* la intención manifestada es dialogar con los saberes de la vida cotidiana de los adultos con los contenidos disciplinares del currículo, “el amplio bagaje cultural de los participantes jóvenes y adultos, forjado a través de una vida con múltiples experiencias cotidianas, posiciona al docente y participante en un diálogo horizontal y respetuoso de saberes compartidos” (Ministerio de

Educación 2017, 28). El segundo bloque llamado *Educación y trabajo* deja entrever la orientación laboral que mantiene la educación de jóvenes y adultos, no obstante, esta es enfocada desde “la urgencia de proveer a esta población de herramientas que facilitan su acceso al trabajo, le permitan mejorar sus condiciones laborales existentes o generar autoempleo” (Ministerio de Educación 2017, 29). La concepción que se tiene del trabajo es más amplia y se considera por cuanto una de las características fundamentales del adulto es su vinculación directa o indirecta al mundo laboral. Finalmente, el último bloque es *Convivencia y ciudadanía*, donde la atención se focaliza en la coexistencia social en diferentes ámbitos, “cultiva la comprensión y apreciación de la ciudadanía, los derechos y responsabilidades, la democracia, el rol social del Estado, la diversidad cultural, la comunicación y la interculturalidad” (Ministerio de Educación 2017, 31).

Las destrezas con criterio de desempeño igualmente siguen la estructuración de bloques integradores dejando atrás la lógica de asignaturas, de este modo por ejemplo en recuperación de saberes podemos encontrar “Reconocer auditivamente los sonidos (Conciencia fonológica) y el número de palabras que forman frases u oraciones relacionadas consigo mismo, con el entorno familiar y comunitario al que pertenece en pro de fomentar valores, derechos y responsabilidades en su familia” (Ministerio de Educación 2017, 37). Aquí se pueden visibilizar temáticas relacionadas con lengua, matemática y estudios sociales, por ejemplo, esta forma de estructurar los aprendizajes se diferencia notablemente de la realizada en la educación para niños y adolescentes.

La alfabetización de adultos, por tanto, cuenta con un modo de enseñar diferenciado al de niños y adolescentes. No obstante, los contenidos traducidos en destrezas con criterios de desempeño tienen equivalencia con el sistema de educación ordinario. Además, la fundamentación y estructuración sigue las líneas planteadas por el aprendizaje a lo largo de toda la vida nutrido por la Unesco. De este modo, es curioso apreciar la diferencia radical existente entre el *Currículo Integrado de Alfabetización* y las *Adaptaciones Curriculares* que culminan en el bachillerato. Ambos currículos toman la misma fundamentación para plasmar propuestas curriculares muy distintas. La temporalidad de la alfabetización mantiene la misma duración que en años anteriores, mientras que la Educación Básica Superior y Bachillerato toma para sí el modelo denominado acelerado o intensivo en su concreción práctica, puesto que en las adaptaciones curriculares no figura ninguno de esos términos.

La educación de adultos en el Ecuador brinda y considera la realidad de la población joven y adulta brindando la posibilidad de terminar los estudios si así lo desean las personas, por otro lado, tiene una fuerte orientación hacia el mundo laboral, de hecho, en el currículo de alfabetización este tema está englobado de una manera sumamente amplia, intentando desmarcarse de una visión eminentemente tecnificada. Por el contrario, en las adaptaciones curriculares el trabajo no aparece en ningún momento mencionado como parte estructural del documento, sin embargo, en el momento de la aplicación de los programas denominados intensivos se aprecia un menor tiempo de duración que posibilita una incorporación directa al mundo laboral, “generando proyectos de vida que les permita insertarse en el mundo del trabajo con mejores posibilidades” (Ministerio de Educación 2018, 1). De este modo, la educación de adultos en el Ecuador oscila entre dos caminos antes visibilizados en la Unesco, por un lado, la formación disciplinar que considera las características de la población y por otro, una formación fuertemente marcada por y para el trabajo dentro de una lógica de mercado.

### **3.3. Límites y alcances de la educación de adultos**

En la actualidad la educación de adultos se enmarca en un panorama mucho más amplio que podemos denominar de manera imprecisa como postmoderno<sup>5</sup>, donde “una única verdad se descompone en cientos de verdades relativas que los hombres se reparten. Ni sustancia, ni Dios, ni causalidad, ni razón, ni sujeto, ni historia; parece que ya no queda nada estable, ni nada definitivo” (Mèlich 2008, 35). En este sentido, cualquier estudio sobre la educación en la actualidad no puede dejar de considerar este momento histórico y conceptual donde “solo quedan narraciones que no se sostienen sobre un horizonte de absoluta inteligibilidad y sentido” (Mèlich 2008, 35). Para Alain Badiou (2010) esto se puede explicar a la luz del estado presente de la filosofía donde, a su juicio, se pueden distinguir tres corrientes dominantes: hermenéutica, analítica y postmoderna. La primera procede del Romanticismo alemán y los filósofos más representativos son sin duda alguna Heidegger y Gadamer siendo su sitio histórico originalmente alemán. La segunda se origina en el llamado Círculo de Viena y sus autores más representativos son Carnap y Wittgenstein. En lo que respecta a su lugar

---

<sup>5</sup> El término postmodernidad es sumamente equivoco, en este sentido, para el presente trabajo se entenderá, siguiendo a Roberto Follari, a la vez como una época y como una actitud peculiar que algunos asumen dentro de ella. Por otro lado, lo postmoderno es el rebosamiento de lo moderno y no su superación, concretamente es la culminación de la modernidad donde esta se niega a sí misma.

geográfico, para Badiou, más allá de su origen austriaco, domina actualmente en la filosofía académica inglesa y norteamericana. Finalmente, la tercera corriente, y la que más nos interesa, siendo la más activa en Francia, engloba principalmente a autores como Derrida y Lyotard, en lo geográfico será la que el autor atribuya “muchas actividades también a nuestros vecinos del sur, en España, Italia y Latinoamérica” (2010, 52).

En el marco propuesto por Badiou a la corriente hermenéutica se le asigna el objetivo “de descifrar el sentido de la existencia, el sentido de la existencia en-el-mundo” (2010, 53). Sin duda alguna el concepto fundamental para esta corriente es el de interpretación. Por su parte la corriente analítica tiene en el centro de su preocupación establecer la estricta limitación entre los enunciados que poseen sentido y aquellos que no. Para ello su principal instrumento es el análisis lógico y gramatical, siendo su concepto clave “el de regla” (2010, 53).

Finalmente, la tercera corriente, y aquella que más interesa para nuestra investigación, es la postmoderna donde, para el francés, su objetivo principal es “la deconstrucción de aquellos hechos evidentes que salieron de nuestra modernidad” (2010, 54). Por tanto, la confrontación principal se da contra la idea de totalidad que abarca otra serie de construcciones heredadas del siglo XIX como “la idea de sujeto histórico, la idea de progreso, la idea de revolución y el ideal de ciencia” (2010, 54).

Dentro de la corriente postmoderna podemos encontrar aportes sumamente interesantes, y en particular, para esta investigación, interesa el debate en torno a lo que en filosofía se entiende por sujeto. En este campo Michel Foucault es sin duda alguna uno de los teóricos que marcó un punto de inflexión precedido por Nietzsche y Heidegger. En particular, sus planteamientos sobre la relación entre el poder y la subjetividad son fundamentales para su concepción del sujeto. De hecho, para autores como Žižek sobre la lectura de Foucault, el sujeto no es solo oprimido por el poder a través de sus mecanismos disciplinarios, sino que emerge producto de este poder.

Foucault trabajó el problema de la relación entre subjetividad y verdad buscando saber “cómo el sujeto entró en los juegos de verdad” (Foucault 257), entendiendo estos juegos como aquellos que tienen forma de ciencia o modelo científico, pero no limitándose a ellos. En este sentido, también es imprescindible incluir a las instituciones y las prácticas de control. Dentro de este marco de pensamiento la educación juega un rol fundamental, de hecho, se ha intentado

visibilizar a lo largo de este trabajo investigativo, como la educación “articula el poder disciplinario sobre los individuos con el biopoder, los dispositivos de normalización y seguridad de las poblaciones” (Veiga-Neto 2013, 10). Pero al mismo tiempo, no podemos dejar de evidenciar que la educación en sí misma no solo puede constituirse como una herramienta de dominación. Toda dominación implica resistencia se atribuye al último Foucault, siguiendo esta línea Judith Butler, lectora de Freud, plantea un posible camino a seguir partiendo de su particular conceptualización del deseo:

Si el deseo tiene como finalidad última la continuación de sí mismo – y aquí podríamos religar a Hegel, Freud y Foucault con el conatus de Spinoza -, entonces la capacidad del deseo para ser retirado y revincularse constituirá algo así como el talón de Aquiles de cualquier estrategia de sometimiento (Butler 2017, 73).

Es innegable que la acción pedagógica, tal cual se ha configurado en la modernidad, contribuye a la generación y reproducción de “formas de sujeción y vigilancia de los individuos” (Goetschel 2007, 22). Por tanto, se puede asumir a la educación en sí misma como parte de un proceso disciplinario, sin embargo, coincido con Goetschel al pensar que “al mismo tiempo dio (y da) lugar a nuevas posibilidades en la vida” (Goetschel 2007, 23) no solo de las mujeres sino de todos quienes participan de ella. De este modo, se coincide con Butler en pensar que la misma conformación del sujeto se puede asumir como sujeción, es decir “el proceso de devenir subordinado al poder” (Butler 2017, 12), pero que también implica “algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos” (Butler 2017, 12). En términos más sencillos podemos decir que “el poder sería algo a lo que nos oponemos, pero también algo del cual dependemos para nuestra existencia y es parte de nuestro ser” (Goetschel 2007, 23). Badiou manifiesta que es necesario “proponer una nueva doctrina del sujeto” (2010, 66) en términos distintos a los heredados de la filosofía, es decir, en términos distintos a los de Descartes, Kant o Hegel. De este modo su propuesta radica en plantear un nuevo sujeto que “será singular y universal, y será singular porque es siempre el acontecimiento lo que constituya su verdad” (2010, 66).

Los planteamientos anteriores sin duda alguna tienen fuertes implicaciones en el campo educativo. Por un lado, ciertos planteamientos nos refieren cierta idea de “una educación postmoderna” (Mèlich 2008, 51) donde es necesario rescatar una serie de aportes valiosos que se distancian de la educación tradicional apegada a la idea de una filosofía de la totalidad

esencialista, de este modo, “maestros y alumnos sabes que no existen esencias trascendentes” (Mèlich 2008, 52). Por tanto, dentro del proceso educativo es imperativo conocer tradiciones, contextos y relaciones sin las cuales se podría caer en una educación atemporal e idealizada. Ciertamente se podría acusar a esta visión de escéptica y relativista, no obstante, hay que recordar que actualmente “el peligro está en los absolutismos y en los fanatismos” (Mèlich 2008, 47). En esta misma línea, “una educación en la postmodernidad es una educación subversiva” (Mèlich 2008, 52), esto implica un gran riesgo para los diferentes órdenes, por ejemplo, institucionales, que se creen definitivos e incontestables. En este sentido, tanto maestros y estudiantes descubren y reflexionan sobre el orden institucional como metáfora del poder, analizan las raíces de como “toda institución expresa un orden del discurso que se impone de maneras distintas” (Mèlich 2008, 52) y esto incluye a la misma institución educativa. En último lugar, la educación sabe que “no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad” (Mèlich 2008, 52). Esto no quiere decir que se renuncie a la universalidad, en ámbitos como la ética, pero no puede dejar de considerar que cualquier afirmación universal es imposible al margen de la particularidad.

Por tanto, siguiendo a Badiou en su reflexión sobre la actividad de Sócrates, creemos firmemente que la educación debe “corromper a la juventud” (2010, 5), y esto significa estar en la búsqueda de una vida verdadera que oscila entre la dicotomía de “quemar o destruir” (2016, 17). La primera dimensión está asociada a la pasión del culto nihilista por lo inmediato, mientras que la segunda está asociada con un culto conservador de los poderes existentes. A nuestro juicio, esta corrupción de la juventud necesita, en palabras de Foucault, una práctica de libertad en la cual se realiza “un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse transformarse y acceder a un determinado modo de ser” (1999, 258).

La educación entendida como corrupción de la juventud necesita, entre otros elementos, la visibilización del problema de la relación sujeto y verdad. Es importante aclarar que el filósofo francés manifiesta que no ha impedido que se hable del sujeto o de una teoría del sujeto en general, sino que: “he rechazado precisamente que se dé anticipadamente una teoría del sujeto [...] y que, a partir de esta teoría del sujeto, se llegue a plantear la pregunta de saber cómo, por ejemplo, tal forma de conocimiento era posible” (Foucault 1999, 267). En este sentido el autor concluye que podría existir una “manera como el sujeto se constituye de un modo activo, por las prácticas de sí, esas prácticas no son sin embargo algo que el individuo

invente él mismo” (1999, 269). En este punto es fundamental resaltar que el cuidado de sí es considerado por Foucault como una condición “pedagógica, ética y también ontológica” (1999, 271). Por tanto, la educación juega un papel fundamental en esta práctica de libertad. Ahora bien, podría objetarse que la pedagogía y la educación están inscritas en relaciones de poder donde lo que se realiza son procesos de disciplinamiento, sin embargo, el mismo Foucault, respondiendo a sus estudios sobre psiquiatría manifiesta que “este hecho no niega de ningún modo la validez científica o la eficacia de la psiquiatría” (1999, 274). Esto mismo se puede manifestar de la pedagogía. A la vez es importante mencionar que lo que se ha buscado es “saber cómo los juegos de verdad pueden ser ubicados y ligados a las relaciones de poder” (1999, 274), sin que esto invalide la pedagogía en sí misma.

Para el mismo Foucault el cuidado de sí implica una relación pedagógica por cuanto es necesario “escuchar las lecciones de un maestro. Se tiene la necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo” (1999, 264). De hecho, en las clases recogidas en el texto *La hermenéutica del sujeto*, se habla de tres tipos de ejercicios indispensables para la formación del hombre, donde además del ejercicio del ejemplo, se destaca el ejercicio de la capacitación y el ejercicio del desasosiego que corresponden respectivamente a la “transmisión de saberes, comportamientos y principios” y la “enseñanza socrática” (1994, 58). En este sentido, la relación pedagógica es un elemento fundamental en cualquier teoría o doctrina del sujeto que se quiera plantear ya que los tres ejercicios citados se basan “sobre un determinado juego de la ignorancia y de la memoria” (1994, 58). Esto por cuanto la ignorancia no es capaz de salir de sí y necesita de la memoria “para llevar a cabo el paso que va de la ignorancia al saber” y que “se produce siempre gracias a la medicación del otro” (Foucault 1994, 58). En este punto es necesario aclarar que no se busca convertir el saber en un sustituto de la ignorancia, sino en un estatuto del sujeto, en otras palabras “tiene que sustituir el no-sujeto por el estatuto de sujeto definido por la plenitud de la relación de uno para consigo mismo” (1994, 58). Foucault por tanto advierte la importancia de la relación entre el docente y el estudiante en la constitución de este como sujeto:

Tiene que constituirse en tanto que sujeto y es aquí en donde el otro tiene que intervenir. Me parece que nos encontramos así con un tema que es bastante importante en toda la historia tanto de esta práctica de uno mismo como, de forma general, de la subjetividad en el mundo occidental. A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la



formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto (1994, 58).

Foucault no entiende a este otro como un mero educador o maestro de la memoria, sino que “este otro que está entre el sujeto y uno mismo es la filosofía, la filosofía en tanto que guía de todos los hombres en lo que se refiere a las cosas que convienen a su naturaleza” (1994, 61). Para poder nutrir las líneas de pensamiento de Foucault en lo que respecta a educación podemos servirnos de Philippe Meirieu quien desde un campo que podemos denominar de manera imprecisa como filosofía de la educación, elaborara una reflexión sobre el campo pedagógico.

Meirieu realiza aportes interesantes en lo que respecta al campo educativo de la actualidad, manteniendo que “ya no se trata solo, pues, de mejorar el funcionamiento de la institución escolar para que los alumnos aprendan mejor; consiste en refundarla en su totalidad para que en ella los alumnos aprendan de otra manera” (2016, 356). De este modo, afirma que en la educación formal asistimos al encuentro entre “el sujeto y la cultura” (2016, 32). De este modo constata, como ya hemos mencionado, la duplicidad de la educación, que por un lado puede solo limitarse a un mero disciplinamiento basado en la trasmisión de saberes, pero al mismo tiempo puede convertirse también la “emancipación del sujeto” (2016, 36). En este sentido Meirieu recuerda, de forma similar a como lo hace Ricoeur, que los sujetos se apropian mediante la educación de la cultura y además lo hacen de una “manera singular, una manera que exige su participación personal” (2016, 179). Ontológicamente se puede concluir que el saber precede al aprender, que viene justamente dado por la cultura y pone en entredicho ciertas corrientes constructivistas que han querido casi negar esta herencia cultural de conocimientos.

En cuanto al modo en el cual debe orientarse el aprendizaje, Meirieu plantea una serie de alternativas que concuerdan con ciertos planteamientos de la escuela nueva revisados y modificados. En este sentido, sobre la premisa tan extendida del aprendizaje activo que terminó convirtiéndose en “el eslogan más utilizado para designar a un movimiento pedagógico del que formarían parte la mayoría de las grandes figuras de la pedagogía” (2016, 325). Es por ello que el autor matiza que un aprendizaje activo no involucra necesariamente una suerte de activismo que intenta negar toda actividad mental, “insisten en que es menester

apoyarse en los trabajos manuales que [...] permiten descubrir al mismo tiempo las posibilidades de su cuerpo y las riquezas del mundo” (2016, 335). Sino que por el contrario es necesario significar el aprendizaje activo como:

El método activo nos remite primero –y este es su mayor mérito- a una exigencia fundadora de toda enseñanza: hacer trabajar a los alumnos en clase, ponerlos en actividad, acompañarlos en sus investigaciones, sus ejercicios o sus deberes y hacerlo sin que la benevolencia ni la exigencia decaigan. Hacerlos leer y escribir, hacerlos corregir y mejorar sin cesar lo que han hecho, aplicando lo que Alain llama bonitamente la paciencia del taller (2016, 300).

Por tanto, el autor se distancia de las lecturas más superficiales del aprendizaje activo reducido a actividades prácticas que se entienden simplemente como trabajo manual en el aula, dejando de lado el trabajo conceptual y convirtiéndose casi en una especie de burocracia del pensamiento. Distanciándose de esta visión, volver activo al estudiante se relaciona con la tarea del docente de “invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas” (2016, 279). De hecho, para el francés lo más importante en el aula es el “trabajo mental”, que debe ocupar el centro de las prácticas pedagógicas, entendiendo este como la articulación entre el hacer y el pensar, ya que los pensamientos precisamente emergen por medio del hacer a través de la denominada problematización. Esto permite buscar su movilización intelectual con el objetivo de la apropiación y manipulación de los conceptos, modelos e imágenes “que permiten construir verdaderos saberes” (Meirieu 2016, 511). De este modo la clase pasa a ser un lugar donde ejercitar el pensamiento con ayuda del arte de hacer preguntas que el docente debe fomentar y dominar. La pregunta puede surgir también del estudiante y en cualquier caso debe apropiarse de ella. Por tanto, al contrario de lo que pueda parecer, es necesario dedicar tiempo de “instalar el cuestionamiento” (2016, 867).

En esta línea de pensamiento, la afamada y extendida caricatura del constructivismo que manifiesta que los estudiantes deben construir sus propios saberes desde cero es completamente errado, principalmente porque la cultura nos precede y “es del todo imposible que cada individuo, abandonando a sí mismo o en el marco de un trabajo de grupo bajo la dirección de un animador bondadoso, reinvente el conjunto de los saberes que lo harán un ciudadano lúcido y un profesional competente” (2016, 525). Por tanto, en el aprendizaje

hablamos más bien de una reconstrucción o en palabras de Michel Serres (1991) ningún aprendizaje evita el viaje. Y es justamente el trabajo de la pedagogía organizar ese viaje a través de situaciones de aprendizaje. Y esto implica la noción pedagógica de que solo se aprende aquello que se hace, rescatado desde los planteamientos de Alain ya en la década de los años treinta:

Nadie aprende a dibujar mirando a un profesor que dibuja muy bien. Nadie aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso. Del mismo modo, me he dicho con frecuencia, nadie aprende a escribir ni a pensar escuchando a un hombre que habla y piensa bien. Hay que intentarlo, hacer, rehacer, hasta que el oficio se haga carne, como suele decirse (1932, 37).

Meirieu no ignora la dificultad existente en la relación educativa de conseguir que el estudiante se adentre en el aprendizaje, o en el problema de la aparición del “deseo de aprender” (2016, 660). Este deseo no surge naturalmente, o cuanto menos, el maestro no puede esperar a que esto ocurra como manifiesta la analogía del caballo: “cuando se intenta hacer beber a un caballo (que no tiene sed), no hay que inquietarse en exceso pues, en cuanto haga un poco de calor y se lo deje un rato sin agua, el caballo terminará siempre teniendo sed” (2016, 653). El problema del deseo y con ello de la motivación no se zanja tan fácilmente. Y esto precisamente cuando sabemos que el aprendizaje implica un tiempo para explorar lo que nos es desconocido que a su vez nos lleva a un choque frente a los nuevos saberes. Esto además exige cierto grado de esfuerzo del sujeto sin una remuneración inmediata. En otras palabras, se trata de sustituir la lógica productiva por un goce del pensamiento, “y esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la medicación de un maestro, vale decir, hace falta la escuela” (2016, 735). El gran aporte de la escuela nueva fue considerar las características e intereses de los estudiantes, y esta premisa, puede aplicarse para lograr despertar el deseo por aprender. En este sentido, es necesario plantear lo que Fourier llama “estimulantes de la intriga” (2016, 765) para así lograr construir cadenas analógicas que interrelacionen los deseos propios del estudiante con el deseo de aprender. En otras palabras, partir de aquellos intereses particulares de los estudiantes e ir vinculándolos con el aprendizaje. No obstante, el mismo Dewey manifestaba el riesgo de este procedimiento de “querer volver las cosas interesantes” (2016, 779) si no se logra una continuidad no solo en las experiencias del estudiante sino también en su vida psíquica.

Aplicar aquello que se aprende es otras de las estrategias populares para despertar el deseo de aprender, por ejemplo, en contextos rurales aprender “geometría para medir los campos y aritmética para llevar las cuentas de la explotación agrícola” (2016, 812). Se pueden encontrar numerosos ejemplos como este y su diversidad varía tanto como los distintos contextos en los que se encuentren los estudiantes, sin embargo, el problema aparece cuando nos encontramos con “conocimientos cuyo nivel de abstracción o de complejidad no corresponde a ningún problema concreto” (2016, 826). Es precisamente por esto que el deseo de aprender no puede quedar reducido a una mera instrumentalización del pensamiento, sino que debe pasar en un segundo momento a ofrecer “el acceso al placer de comprender y el goce del pensamiento” (2016, 833). Justamente será la capacidad de encontrar placer en los aprendizajes lo que permitirá posteriormente los mejores logros de aprendizaje en un entorno escolarizado. Por tanto, podemos afirmar que la motivación no es una condición previa del estudiante, sino que es un objeto de trabajo diario tanto para él como para el docente.

Respecto al ambiente de aula, es interesante apreciar como Meirieu retomando algunas reflexiones de Korczak, nos recuerda lo perjudicial de ciertas posiciones pedagógicas que quieren ver en el estudiante un ser idealizado que en muchos casos terminan en un ambiente de aula no adecuado para el aprendizaje, donde pueden aparecer situaciones que se van fuera de control y que motivan en resucitar el fantasma de la necesidad de disciplina. Frente a ello se reafirma la necesidad de:

Crear situaciones pensadas y organizadas para permitir la reestructuración de lo colectivo y el progreso de todos y, al mismo tiempo, imponer sistemas de recursos y de restricciones que puedan restaurar un poco el orden en el caos de las pulsiones que se entrechocan, establecer configuraciones sociales aceptables y acompañar el esfuerzo de cada alumno para elevarse por encima de todas las formas de facilidad y fatalidad (2016, 1655).

Es importante matizar que estos elementos no implican una obligación al modo de la escuela tradicional que se ha constatado solo engendra más hostilidad. En este sentido, no se busca someter al estudiante a una regla autoritaria, sino que se trata de ofrecerle la posibilidad “dar paso a la reflexión y abrir un espacio para el pensamiento” (2016, 1691) y para este cometido los acuerdos de convivencia y su cumplimiento son fundamentales. Por tanto, en el proceso educativo las sanciones deben estar presentes como medio para construirse, en este punto es fundamental diferenciar la sanción del castigo, pues ambas no son sinónimas. Sancionar debe

entenderse en educación como “reconocer la responsabilidad de un sujeto y marcar en el plano simbólico la satisfacción o la desaprobación de un colectivo” (2016, 2233). Por tanto, una sanción puede ser una felicitación cuando se cumple un compromiso, así como también lo es imputarse sus propios actos. En términos sencillos es reconocer y honrar la libertad que posee el sujeto.

Todo educador se plantea la construcción de una sociedad nueva gracias “a una educación respetuosa de todos y cada uno de sus integrantes” (2016, 1648) y este sueño precisamente tiene en su base la ferra convicción de que “todo sujeto puede aprender y crecer” y esto es precisamente lo que permitirá la formación progresiva de la capacidad de decidir por sí mismo al estudiante, aunque esto implique “rebatir a su educador y rechazar la formación que se la ha impuesto” (Meirieu 2001, 66).

En conclusión, hemos podido apreciar a lo largo del presente capítulo como la educación de adultos en el Ecuador se remonta, como mínimo, a las primeras campañas de alfabetización realizadas desde 1944, enmarcadas en la misma lógica que tuvo en aquella época la educación de niños y adolescentes, es decir, en la formación y posterior consolidación de un estado nacional permeado por la lógica de la modernidad y el desarrollo capitalista. En la actualidad la educación de adultos está vinculada a los lineamientos generales emanados por la Unesco que en la práctica son vinculados fuertemente a una formación laboral donde existe una disputa entre un enfoque de carácter social y otra de carácter instrumental. En este marco, las denominadas ofertas de educación intensiva son las que más se han extendido en los últimos años. Bajo el dilema de la escuela como mecanismo de disciplinamiento y la escuela como como lugar de nuevas posibilidades de vida se ha reflexionado sobre posibles caminos educativos donde es necesario considerar y visibilizar los mecanismos de sujeción y subjetivación existentes para poder elucidar un presente diferente para la educación formal.

## Conclusiones

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas es una variante de la educación institucionalizada que se orienta a una población que considera privilegiadamente la variable de la edad y la no terminación de los estudios. De este modo, este tipo de educación se brinda a personas que no han terminado sus estudios en la edad que la normativa legal establece para ello por diferentes motivos. Por tanto, aparece la necesidad de un tipo de educación que considere sus características, intereses y necesidades. Justamente en esta investigación se buscó vislumbrar cómo emerge la necesidad de educar a esta población y la configuración de sus modalidades de atención educativa.

La denominada educación de personas jóvenes y adultas se inscribe dentro de un contexto de políticas gubernamentales internacionales y nacionales que recalcan la necesidad de garantizar el “derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto” (Unesco 2010, 8). De este modo, las instituciones educativas dejan de orientarse exclusivamente a un público catalogado como niño y adolescente pasando a abarcar “el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Unesco 2010, 28). Esto permite la consolidación de diferentes iniciativas educativas que tienen como centro la población adulta y su formación en diferentes campos. En paralelo, en Ecuador, este tipo de educación se va gestando como parte del proyecto de “formación del estado nacional, la modernidad y el desarrollo capitalista” (Goetschel 2007, 16), donde progresivamente se va incorporando a todos los sujetos dentro de la comunidad política y al mercado capitalista. Los modelos educativos imperantes son trasladados a este nuevo tipo de educación que posee características propias que giran en torno a la edad y contexto de los nuevos sujetos educativos.

Para reconstruir el tránsito seguido por la educación de adultos hasta su situación actual es necesario visibilizar como la educación para niños y adolescentes llegó a convertirse en un derecho ratificado a nivel internacional. Esto ha supuesto que cualquier cuestionamiento a la institución educativa sea impensable, ya que actualmente parece ser vista como “algo natural como la vida misma convirtiendo su puesta en cuestión en algo impensable o antinatural” (Varela y Álvarez 1991, 13). Por tanto, la escuela pública, gratuita y obligatoria parece haber existido siempre y en todas partes, cuando su institucionalización como tal se remonta tan solo a “principios del siglo XX” (1991, 14). En este sentido, las condiciones de posibilidad

que han hecho posible su emergencia siguiendo a Varela y Alvarez (1991) son: la definición de un estatuto de infancia, apoyada desde visiones kantianas de mayoría y minoría de edad y el avance de disciplinas tales como la psicología del desarrollo y la pedagogía; la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños, que surge con una lógica muy similar a la de una fábrica o incluso de una cárcel; la aparición de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y elaborados códigos teóricos, donde destacan la pedagogía y las micro tecnologías como los exámenes, las calificaciones, los horarios, entre otros elementos; finalmente, tenemos la desaparición de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela, que se puede vincular directamente con pensar que el único modo válido y legítimo de educar está en las paredes de la escuela, llevando a un completo segundo plano otros modos de educación, culminando con la institucionalización de la escuela y produciendo una ceguera que entiende a la escuela como universal y eterna.

Será en el siglo XVII cuando se puedan visibilizar en las escuelas el comienzo de una estructuración que considera “la separación de sexos y edades” (Varela y Alvarez 1991, 30). La separación de edades, presente hasta la actualidad, toma fuerza, entre otras cosas, por el abrumador desarrollo de la psicología del desarrollo sobre la base de las teorías planteadas por autores como Erikson y la división en etapas del ser humano. En la actualidad se quiere entender al ser humano “como una unidad biopsicosocial” (Sandoval 2012, 29) y, por tanto, lo que entendemos hoy en día por adulto obedece a la síntesis de aportes de varias disciplinas entre las que destacan la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. En este sentido, la primera marca el paso a la adultez con la madurez biológica, entendida simplemente como la capacidad de reproducción. El enfoque netamente biológico para abordar el estudio del ser humano quedó caduco y fue relevado por la psicología y planteamientos de corte interdisciplinar, ya que hasta el siglo XIX existían con absoluta claridad solamente dos categorías reconocidas: “los mayores y los niños que muchas veces se consideraban igual que los mayores sólo que más pequeños físicamente” (Mansilla 2000, 107). Kant, sin duda alguna, será quien más influencia introduzca en la diferenciación entre niños y adultos, desde el punto de vista social y político, con sus planteamientos acerca de la minoría y mayoría de edad que además no obedecen a criterios etarios sino a la capacidad de usar la razón traducida en autonomía de juicio.

Será Erikson, en el campo de la psicología, quien modifique las fases psicosexuales de Freud que privilegiaban la infancia y enfatizará en un desarrollo a lo largo de toda la vida que consideraba además los aspectos sociales “extendiéndolo en el tiempo, de la infancia a la vejez, y en los contenidos, el psicosexual y el psicosocial, organizados en ocho estadios” (Bordignon 2005, 52). El gran avance de la psicología permitió también el fortalecimiento de disciplinas directamente relacionadas con el proceso educativo institucionalizado, como la pedagogía, que además tiene un papel fundamental en los procesos de consolidación de la educación de adultos. Para poder visibilizar el papel que jugó este saber es necesario tener en cuenta que en la historia educativa podemos apreciar, como mínimo, dos epistemes claramente diferenciadas: la tradicional y la escuela nueva o activa. La primera responde al modo en el cual se podía pensar y hacer educación en sus primeros pasos de institucionalización. La segunda corresponde a una reacción frente a este modo de hacer educación. El denominado modelo tradicional de educar se puede entender como la conformación de una maquinaria de gobierno de la infancia con el propósito de formar un niño obrero de manera dócil. Además, es funcional para “naturalizar una sociedad de clases o estamentos” (Varela y Alvarez 1991, 18) o en términos generales para cegar a los estudiantes implantando cierto tipo de verdad adoctrinadora para que actúen de un determinado modo concreto, en palabras de Chomsky “las escuelas fueron diseñadas para apoyar los intereses del sector social dominante, la gente con mayor riqueza y bienestar” (2000, 25). O en palabras de Rancière, los métodos que se promocionan y utilizan “hunde a los dominados en la situación de la cual se pretende hacerlos salir” (1987) 2007, 11). Este tipo de educación además posee la característica de que es el docente quien se muestra como centro del proceso educativo y es dueño del conocimiento. Su rol es sumamente autoritario imponiéndose frente a los estudiantes legitimados, o bien en un corpus de conocimientos, o bien en su rol de autoridad. Recordemos que el docente se convierte en la voz oficial de todo aquello que se puede decir y que se puede pensar sobre la base de la ideología dominante. En este tipo de educación tiene especial importancia el logro y mantenimiento de la disciplina. Por ello el memorismo es el modo privilegiado para el aprendizaje, “Repetimos oraciones ya hechas. Se aprende de memoria: libros enteros [...] sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria” (Rancière (1987) 2007, 41). Quien mejor sintetice el ethos de esta época será Adolphe Ferrière como nos recuerda Meirieu (2016):

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.



El niño ama la naturaleza: se lo hacinó en salas cerradas.  
El niño ama ver que su actividad sirve para algo: se logró que no tuviera ningún objetivo.  
Le encanta moverse: se lo obligó a permanecer inmóvil.  
Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.  
Ama usar sus manos: se le pidió que usara el cerebro.  
Le encanta hablar: se le obligó a mantener silencio.  
Quería razonar: se le hizo memorizar.  
Quería investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.  
Quería entusiasmarse: se inventaron sanciones (2016, 9).

Desde finales del siglo XIX se puede atender a una gestación de un nuevo modo de pensar y hacer educación que responde a una nueva episteme, concretamente la llamada heteroestructurante, que en el campo pedagógico será conocida como escuela nueva o activa. Entre los acontecimientos históricos que permitieron su emergencia podemos encontrar algunos mencionados por Zubiría (2010): la Revolución Francesa, el darwinismo y los avances en la psicología. La primera está caracterizada por defender y promover, al menos en el discurso, los valores de libertad e igualdad. Obviamente estas nociones están relacionadas con corrientes económicas representadas por Smith y Ricardo como principales representantes del llamado liberalismo clásico. Por su parte el Darwinismo manifiesta que el ser humano debe adaptarse para poder sobrevivir al proceso de selección natural. Finalmente, en psicología James y la Gestalt plantean un marco que resalta la importancia de la niñez como periodo evolutivo. En este mismo sentido, dentro del campo propiamente educativo fueron varios los actores en manifestarse contra la denominada escuela tradicional y comenzar a plantear nuevos postulados de lo que se conocerá posteriormente como escuela activa:

Contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión de la escuela tradicional se levantaron las voces de los pedagogos desde fines del siglo XIX y comienzos del XX. Dewey (1859 -1952) en Estados Unidos, Claparède (1873 - 1940) y Ferriere (1879 -1960) en Suiza, Cousinet (1881 -1973) y Freinet (1896 -1966) en Francia, Decroly (1871 -1932) en Bélgica, y Montessori (1870 -1952) en Italia, son los primeros y principales exponentes de la concepción pedagógica que se autodenominó como Escuela Nueva, pero que a partir de 1921 es reconocida en el mundo como Escuela Activa (Zubiría 2010, 111).

En términos generales se buscaba que el estudiante no fuera solo un objeto pasivo de la práctica educativa, sino que se convirtiera en un sujeto. Sin embargo, pese a lo bien intencionado de la propuesta, por diversos motivos, su aplicación llevó a un distanciamiento del modelo puramente racionalista de corte idealista tradicional, y se acercaba más bien a un tipo de empirismo, que podemos catalogar de ingenuo, donde se manifestaba “la experiencia como la madre del conocimiento” (Zubiría 2010, 114), el sujeto construido es libre en sentido liberal y por tanto el docente debe intervenir en la menor medida posible y solo para facilitar los procesos del propio niño. Esto hizo que la escuela intentará recuperar la relación perdida con la vida, con la naturaleza y con el trabajo. De este modo, aparecieron postulados claves hasta la actualidad como que “la escuela debe contextualizarse con las necesidades y problemáticas de la zona en la que se nace” (Zubiría 2010, 115). Ya en la parte didáctica esto se tradujo en la proliferación de metodologías que privilegiaran el “vivenciar, manipular y experimentar” (Zubiría 2010, 115). Respecto al modo de evaluar igualmente hubo distanciamientos de las visiones anteriores para alcanzar lo que se denominó evaluación integral, que se alejaba de la visión puramente cuantitativa y por el contrario enfatizaba en lo cualitativo ya que “considera que el ser humano no se le puede cuantificar” (Zubiría 2010, 119). De este modo, siguiendo el mismo enfoque, debe atender de forma individualizada y dar cuenta del desarrollo, reconociendo los avances y progresos del estudiante. Unido a esto se ve un cambio de centro, si en la escuela tradicional el aspecto de principal preocupación eran los resultados, en la escuela nueva se privilegian los procesos, “la evaluación rechazará la pregunta cerrada al identificarla con un supuesto aprendizaje memorístico. Se defenderá la pregunta abierta para que el estudiante exponga libremente sus opiniones y para reflejar ello es más adecuado un comentario de un docente que una calificación” (Zubiría 2010, 119).

Entre los principales cambios que es necesario mencionar, uno de los más destacados es del maestro de la escuela tradicional frente al de la escuela nueva. Mientras que en la primera nos encontrábamos con que “muchos profesores se limitaban a imponer una disciplina brutal y mecánica” (Ball 1990, 77) en la segunda encontramos “una pedagogía que mostrara mayor aprecio por la conciencia del niño. Las influyentes pedagogías de Froebel y Montessori insistieron en el papel educativo integral del maestro de escuela (Ball 1990, 78)”. De este modo se va dando una transformación del aula escolar donde la disciplina ya no se impone por la autoridad bruta, sino que aparecen otra serie de mecanismos para guiar a los estudiantes. En este punto es importante mencionar la difusión y fracaso de cierta caricatura del

constructivismo que manifiesta que los estudiantes deben construir sus propios saberes desde cero. Esto es completamente errado, principalmente porque la cultura nos precede y “es del todo imposible que cada individuo, abandonando a sí mismo o en el marco de un trabajo de grupo bajo la dirección de un animador bondadoso, reinvente el conjunto de los saberes que lo harán un ciudadano lúcido y un profesional competente” (Meirieu 2016, 525). Con el fracaso de la aplicación de los postulados de la escuela nueva o su imposibilidad, ya sea por la dificultad intrínseca a la propia institución o por la tergiversación de ciertos planteamientos, han proliferado numerosas críticas de carácter antipedagógico o desescolarizante que retoman “tesis bien conocidas desde hace varias décadas sobre los prejuicios de la competencia encarnizada entre los alumnos, el carácter inútilmente estresante de las evaluaciones permanente, la fatiga engendrada por el exceso de ejercicios repetitivos y de las tareas para el hogar, la ineficacia de programas tontamente enciclopédicos, etc.” (Meirieu 2016, 8).

De este modo, se pudo apreciar como la escuela nueva y la escuela tradicional se interrelacionaron de un modo tal que, la finalidad de la primera sigue vigente, como constató Nietzsche “la escuela era en su época, como lo es en la nuestra, un sitio donde no se prepara para el logro, para lo dionisiaco o la liberación impulsiva, sino para el amansamiento, para el resentimiento típico de la moral establecida” (Follari 1997, 17). Pero los medios han cambiado, no son los mismos imperantes en la escuela tradicional, se trata de micro-tecnologías más sutiles que no solo apresan a los estudiantes, sino a los mismos docentes.

Dentro de estas lógicas el adulto es convertido en un ser más al que hay que educar y esto se consigue infantilizándolo. Para ello es necesario retomar la premisa sobre la que se planteaba que la adultez no se define únicamente atendiendo a términos de edad, sino que supone otros factores entre los que destacamos: independencia y maduración. Estos elementos se pueden traducir en diferentes situaciones culturales como: la transición de la escuela al trabajo, el paso de la dependencia con los padres a la independencia, responder por sus actos ante la justicia, ser parte del ejército, contraer matrimonio, tener hijos, entre un largo etcétera. De entre la gran variedad de elementos que configuran aquello que llamamos adultez hay uno que interpela directamente a la educación y es justamente el terminar un ciclo básico educativo. Por tanto, se puede afirmar que la no terminación de los estudios y su posterior inserción en el mundo letrado, político y de mercado haga que los adultos con los que se trabaja no sean vistos como tales en sentido estricto. Por tanto, aparece paradójicamente una población que no ha terminado sus estudios obligatorios y sobre la base de su derecho a la educación, podrán

iniciarlos o continuar y terminarlos, subjetivándose en este proceso. Justamente la paradoja se visibiliza claramente cuando la educación de adultos tiene como lema principal considerar las características, intereses y necesidad de esta población reafirmando su no niñez. Quizás el motivo sea que, en efecto, psicológica y pedagógicamente el tratamiento quiere ser distinto, pero institucionalmente la lógica escolar es idéntica, agregando el factor del trabajo no como culminación, para el caso de la niñez, sino en el mismo proceso, para los adultos.

De este modo la educación de adultos tanto como la educación de niños y adolescentes se construye a sí misma como un proceso fundamental: “para la normalización de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna; y entre ellos los saberes y prácticas psicológicos, médicos, penitenciarios y educativos” (Ball 1990, 6). Recordemos que Canguilhem manifiesta que lo que llamamos anormal estaría directamente relacionado con lo anómalo, que lejos de tener una connotación peyorativa en sus orígenes, vendría a significar etimológicamente “una desigualdad, una diferencia de nivel” (1976, 189). De este modo, lo anormal sería simplemente lo diferente. Por su parte lo normal carece de un significado absoluto en cuanto solo se puede inferir su significado en relación con otros elementos que dejan ver lo anormal como la “excepción en relación con la norma estadística” (Canguilhem 1976, 191). Esta categoría de lo normal en el constructo teórico de Foucault toma las apreciaciones iniciales de Canguilhem dentro del campo de la biología y las radicaliza en el campo social, postulando que “entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada” (Ball 1990, 6). Por tanto, se puede concluir que la educación juega un rol inigualable en estos procesos de normalización y subjetivación. De hecho, al interior del proceso educativo institucionalizado asistimos a la trasmisión de diferentes modos de conducta y de conocimientos, en otras palabras, como nos recuerda Ricoeur (2003) responde de manera práctica a la gran incógnita de aquello que merece ser recordado, con las claras interpelaciones sociopolíticas. Será la relación entre verdad y disciplinas educativas la que permitirá a la institución educativa convertirse en un ente de regulación y normalización donde se interrelacionan “la esfera económica, la dinámica social, y las instituciones educativas” (Varela y Álvarez 2009,61).

El problema de la relación entre verdad y disciplinas educativas puede visibilizarse al rastrear emergencia de los saberes educativos donde encontramos de manera predilecta la pedagogía y

más contemporáneamente a las Ciencias de la Educación. La primera como tal emerge “a fines del S. XVIII y S. XIX” (Vázquez 2012, 7), concretamente en la tradición de la filosofía alemana, que juega un papel fundamental en su conformación. En su origen, la pedagogía, es indudablemente una ciencia pues estaría soportada o estrechamente vinculada con la ética y con la psicología, ambas preocupadas por lo que Kant llamaría razón práctica, entendida esta “como autónoma al modo, kantiano” (Vázquez 2012, 8). Se puede visibilizar desde este punto la histórica visión de la educación como un actuar bien, o mejor un deber ser, donde la ética juega un papel fundamental. La nominación de pedagogía como tal, se enmarca la ya clásica división entre Ciencias de la naturaleza y Ciencias del espíritu. Para Dilthey evidentemente la pedagogía estará en este último grupo porque “la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un dejar crecer sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser” (Vázquez 2012, 10). Además, se suma al enfoque hermenéutico planteando que lo propio de la educación es el comprender y no el explicar que sería propio de las ciencias de la naturaleza.

Por su parte, la emergencia de la nominación ciencias de la educación, también está vinculadas a esta división de las ciencias, aunque su aparición será en forma opuesta. Recordemos que en esta época el debate y la reflexión estaban centrados en torno al método usado por las ciencias exactas, el método científico. La pedagogía estaría en sus inicios enmarcada en las llamadas ciencias del espíritu, mientras que la denominada ciencias de la educación estaría vinculada con las ciencias de la naturaleza, más concretamente dentro de un modelo científico positivista. De este modo, la pedagogía de corte idealista alemán comienza a ser abandonada por no poder cumplir con un estatuto científico. Concretamente dentro del campo educativo se puede encontrar en Durkheim uno de los primeros pensadores que rechazan a la pedagogía por su origen filosófico y bajo el lente del positivismo la educación no puede legitimarse en algo no científico. Por ese motivo este autor rechaza el término pedagogía y toda su tradición filosófica, en su lugar propone una ciencia de la educación, lo cual significa también que “la ciencia que da los principios ya no es la filosofía sino la sociología” (Vázquez 2012, 15). En la actualidad el debate aún sigue vigente y nos refiere directamente al campo epistemológico por cuanto lo que se busca es encontrar aquellos criterios para considerar una disciplina como científica, por tanto, pedagogía y las ciencias de la educación aún están en disputa.

En lo que refiere a la educación de adultos ha encontrado su lugar de legitimación bajo las dos disciplinas antes mencionadas, o bien las Ciencias de la Educación o bien Pedagogía. No obstante, es interesante reseñar como en los años setenta apareció una disciplina exclusiva para este tipo de educación, denominada andragogía, en la línea de la crítica al modelo tradicional de educar y con los nuevos movimientos de la escuela nueva, que finalmente no pudo sortear la crisis a su estatuto epistemológico quedando relegada a la desaparición o afincada dentro de las dos disciplinas ya mencionadas. De este modo, en la contemporaneidad la andragogía se sitúa dentro de una de estas disciplinas enfatizando su existencia, por un lado, en “formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos” (Ubaldo 2009, 14) que responde a la necesidad de una teoría para la educación de adultos. Por otro lado, se ocupa de “diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos” (Ubaldo 2009), es decir, la parte práctica del proceso educativo para esta población.

En lo que respecta la educación de Ecuador, sus orígenes específicos se remontan, por lo menos, a la década de los cuarenta con las primeras campañas de alfabetización. Estas campañas y las sucesivas se enmarcan en la misma lógica que tuvo la educación en Latinoamérica y concretamente en Ecuador, es decir, la formación y posterior consolidación de un estado nacional permeado por la lógica de la modernidad y el desarrollo capitalista. De hecho, la educación fue durante la primera mitad del siglo XX “uno de los campos de lucha ideológica más importante” (Goetschel 2007, 80). Se puede apreciar como la educación pasa de dirigirse únicamente a un público infantil, para poder ir “incorporando grupos que no formaban parte de las preocupaciones del Estado” (Goetschel 2007, 82). En paralelo estas iniciativas serán respaldadas y potenciadas por las políticas gubernamentales emanadas por instancias internacionales como la Unesco. La educación para adultos está legitimada en la premisa del “derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto” (Unesco 2010, 8), es decir, el llamado aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde el ámbito estatal una de las principales metas fue declarar el país como libre analfabetismo, cosa que hasta la fecha no se ha conseguido. En la actualidad la educación de adultos sufre un descentramiento al ya no focalizarse únicamente en población adulta mayor en procesos de alfabetización sino atender a jóvenes y adultos que no terminaron sus estudios con programas de tiempos reducidos en todos los niveles. Esto precisamente deja entrever como la educación de adultos

se enmarca en una lógica de mercado que forma trabajadores visibilizada claramente en ofertas como la llamada básica superior y bachillerato intensivos. En los procesos de alfabetización, que aún continúan, parece existir una diferencia sustancial y una orientación más específica a la formación de ciudadanos de corte humanista que está en disputa con la formación de trabajadores.

En conclusión, la educación en términos generales y en concreto la dirigida hacia población joven y adulta, se ha configurado en la modernidad contribuyendo a la generación y reproducción de “formas de sujeción y vigilancia de los individuos” (Goetschel 2007, 22). En este sentido se puede asumir a la educación en sí misma como parte de un proceso disciplinario y biopolítico, sin embargo, coincido con Goetschel al pensar que “al mismo tiempo dio (y da) lugar a nuevas posibilidades en la vida” (Goetschel 2007, 23) no solo de las mujeres sino de todos quienes participan de ella. De este modo, se coincide con Butler en pensar que la misma conformación del sujeto se puede asumir como sujeción, es decir “el proceso de devenir subordinado al poder” (Butler 2017, 12), pero que también implica “algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos” (Butler 2017, 12). En términos más sencillos podemos decir que “el poder sería algo a lo que nos oponemos, pero también algo del cual dependemos para nuestra existencia y es parte de nuestro ser” (Goetschel 2007, 23). Por tanto, se han intentado mostrar ciertos caminos para la educación formal quedando aun varias preguntas por responder: ¿cuál puede ser el presente de la educación?, ¿es posible una educación institucionalizada no normalizadora y adoctrinadora?, ¿es posible educar a un adulto? Todos los caminos de respuesta parecen implicar una reforma a la escuela desde sus cimientos que la convierta en subversiva, lugar de trabajo mental y problematizador, que permita “construir verdaderos saberes” (Meirieu 2016, 511). Se trata de una escuela que muestra tradiciones, contextos y relaciones alejándose de una visión atemporal e idealizada, es una escuela que “no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad” (Mèlich 2008, 52), es decir, es una escuela que se cuestiona a sí misma. Por ende, en términos generales, se tiene la férrea convicción de que la educación y la escuela deben tener como misión en todas sus formas, paradójicamente, “corromper a la juventud” (Badiou 2010, 5).

## Lista de referencias

- Abbagnano, Nicola, y Aldo Visalberghi. 1992. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Agamben, Giorgio. 2010. *Signatura rerum*. Barcelona: Anagrama.
- Althusser, Louis. 2003. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Artigas, Mariano. 1999. *Filosofía de la ciencia*. Navarra: Eunsa.
- Badiou, Alain. 1999. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- . 2010. *La filosofía otra vez*. España: Errata naturae.
- . 2016. *La verdadera vida*. Barcelona: Malpasso.
- Ball, Stephen. 1990. *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Benjamin, Walter. 2012. *Obras. Libro 1. Volumen 2. Sobre el concepto de historia*. Madrid: Abada.
- Bordignon, Nelso. 2005. «El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto.» *Revista Lasallista de Investigación*: 50-63.
- Buck-Morss, Susan. 1989. *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Madrid: Navarcarnero.
- Butler, Judith. 2017. *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Feminismos.
- Canguilhem, Georges. 1976. *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Castejón, Luis, Carlota González, Raquel Gilar, y Pablo Miñano. 2010. *Psicología de la Educación*. España: Club universitario.
- Chalmers, Alan. 1990. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Chavert, Silva. 1995. *Los mitos de la ecuatorianidad*. Quito: Abya yala.
- Chomsky, Noam. 2000. *La deseducación*. Barcelona: Austral.
- Coleman, John, y Leo Hendry. 2003. *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.



- Delval, Juan. 2008. *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI editores.
- Didi-Huberman, Georges. 2006. *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Dilthey, Wilhelm. 1883. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de cultura económica.
- DYA. 2016. *Programa de educación básica superior flexible*. Quito: Mineduc.
- El Comercio. 2009. «La declaratoria de País libre de analfabetismo es cuestionada por especialistas.» *El Comercio*, 17 de octubre.
- Fernández, Mariano. 2003. «Prólogo.» En *Pedagogía, de Kant*, 7-27. Argentina: Akal.
- Ferrater Mora, José. 2009. *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Follari, Roberto. 1997. *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Argentina: Lugar editorial.
- Foucault, Michel. 1994. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- . *Estética, ética y hermenéutica*. 1999. Barcelona: Paidós.
- . *Vigilar y Castigar*. (1975) 2012. España: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, María, y Juan García. 2012. *Filosofía de la educación*. Madrid: narcea.
- Goetschel, Ana. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya yala.
- Gómez, Ricardo. 2014. *La dimensión valorativa de las ciencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Göttler, Josef. 1955. *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Grinberg, Silvia, Eduardo Langer, y Iván Pincheira. 2014. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 2*. Buenos Aires: Unipe.
- Grondin, Jean. 2008. *¿Qué es la hermenéutica?* España: Herder.
- INEC. 2012. *Nivel de escolaridad de los ecuatorianos*. Ecuador: eAnálisis.

- Ireland, Timothy Denis, y Carlos Humberto Spezia. 2014. *La educación de adultos en retrospectiva*. Brasilia: Unesco.
- Kant, Immanuel. (1784) 2004. *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza editorial.
- Mansilla, Eugenia. 2000. «Etapas del desarrollo humano.» *Revista de Investigación en Psicología*: 105-116.
- Meirieu, Philippe. 2001. *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- . 2016. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- Mèlich, Joan-Carles. 2008. «Filosofía y educación en la postmodernidad.» En *Filosofía de la educación*, de Guillermo Hoyos, 35-53. Madrid: Trotta.
- Ministerio de Educación. 2008. *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Ecuador: Mineduc.
- . 2008. *Informe nacional del Ecuador CONFINTEA VI*. Informe Nacional del Ecuador, Ecuador: Mineduc.
- . 2014. *ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00034-A*. Quito: Mineduc.
- . 2014. *Rendición de Cuentas 2015*. Ecuador: Mineduc.
- . 2016. *Educación Extraordinaria para personas en situación de escolaridad inconclusa. Adaptaciones Curriculares*. Quito: Mineduc.
- . 2016. *Adaptaciones curriculares*. Ecuador: Mineduc.
- . 2017. *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00040-A*. Ecuador: Mineduc.
- . 2017. *Currículo Integrado de Alfabetización*. Ecuador: Mineduc.
- . 2018. *Educación para jóvenes y adultos*. <https://educacion.gob.ec/oferta-basica-superior-intensiva/> (último acceso: 23 de 04 de 2018).
- Ministerio de Educación y Cultura. 2006. *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador*. Ecuador: MEC.
- Morales Zuñiga, Luis Carlos. 2014. «El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea.» *Actualidades investigativas en Educación*: 1-23.

- OEI. 1994. *Sistemas Educativos Nacionales. Ecuador*. Ecuador: OEI-Ministerio de Educación.
- Parra, Cecilia. 2007. *Los seres vivos, Diversidad biológica y ambiental*. Buenos Aires: Aique.
- Pérez, María. 1991. *Visión crítica de los programas de alfabetización en el país*. Ecuador: IAEN.
- Ranciére, Jacques. (1987) 2007. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Zorzal.
- Reinoso, Rodrigo. 2014. *Trasmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el período de 1997-2009 en Ecuador*. Quito: IAEN.
- RGLOEI. 2016. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Corporación de estudios y publicaciones.
- Ricoeur, Paul. 1996. *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- . 2003. *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trotta.
- Saad, Pedro. 1981. *Encuentros y lecciones*. Quito: El Conejo.
- Sandoval, Socorro. 2012. *Psicología del desarrollo humano I*. México: DGEP.
- . 2009. *Psicología del desarrollo humano II*. México: DGEP.
- Serrano, Jesus. 2010. *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.
- Siemens, George. 2004. «<http://www.comenius.cl>.» <http://www.comenius.cl>. 12 de diciembre. [http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal\\_v2/Modulo\\_1/Recursos/Lectura/conectivismo\\_Siemens.pdf](http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf) (último acceso: dos de mayo de 2017).
- Torres, Rosa María. 2005. *Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador. Opciones para la política y práctica*. Ecuador: Unesco.
- Ubaldo, Samuel. 2009. *Modelo Andragógico. Fundamentos*. México: Universidad del valle de México.
- Unesco. 2000 *Marco de acción de Dakar*. Francia: Unesco.
- . 2009. *La alfabetización en el Ecuador*. Quito: Unesco.
- . 2010. *Confintea VI. Marco de acción de Belém*. Belén: Institute for Lifelong Learning.

- . 2010. *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- . 2015. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: Ediciones Unesco.
- . 2016. *Tercer Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- . 2017. *www.unesco.org*. 3 de marzo de 2017. <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco> (último acceso: 3 de marzo).
- Varela, Julia, y Fernando Alvarez. 1991. *La arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- Vázquez, Jorge Daniel, y Pedro Bravo Reinoso. 2015. *Crítica a la sociedad adultocéntrica*. Quito: PUCE.
- Vázquez, Maris. 2012. *La filosofía de la educación*. Buenos Aires: CIAFIC.
- Veiga-Neto, Alfredo. 2013. «Biopolítica, normalización y educación.» En *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano 1*, de Mercedes Ruvituso, 10-20. Buenos Aires: UNIPE.
- Vergara, Andrea. 2017. *Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente*. Quito: FLACSO.
- Woolfolk, Anita. 2010. *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Žižek, Slavoj. 2001. *El espinoso sujeto*. Barcelona: Paidós.
- . 2015. *Menos que nada*. España: Akal.
- Zubiría, Julián. 2010. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.