

M O N O G R Á F I C O

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y SOCIOLOGÍA: UN MARCO TEÓRICO

· ODD NORDHAUG (*)

LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO UN MONOCULTIVO

Diversos autores han evidenciado la necesidad de una delimitación teórica general del ámbito de la educación de adultos (Rubenson, 1982), pero hasta la fecha, todos los intentos han tenido únicamente un éxito parcial en áreas limitadas. En realidad, el desarrollo de la teoría tiene una importancia fundamental para contrapesar y estructurar las estrategias descriptivas y empíricas que han predominado en la disciplina. Además, las estrategias de investigación han sido muy propensas a hacer énfasis en los temas del reclutamiento y la participación. El resultado ha sido un descuido generalizado del enfoque respecto a otras partes importantes de la materia. Este sesgo ha venido de la mano de lo que podría calificarse como «monocultivo científico», es decir, el fuerte predominio de la teoría psicológicamente orientada. El sesgo psicológico ha llevado a una conceptualización inadecuada del fenómeno de la educación de adultos (Brunner, Wilder, Kirchner y Newberry, 1959; Rubenson, 1982). Con esto no se niega la contribución de la investigación de orientación psicológica a la generación de un conocimiento sumamente importante para un futuro desarrollo teórico, pero ésta ha de complementarse.

Varios investigadores han criticado el sesgo actual hacia el análisis empírico descriptivo. Apps, por ejemplo, expresó en 1979 la necesidad de un espectro de investigación más amplio, en el que la descripción empírica sea una parte más de un todo heterogéneo. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, esa concentración en los estudios empíricos significa un avance, puesto que la investigación anterior estaba dominada por intereses puramente pragmáticos, asociados a un intercambio de opiniones personales sobre la naturaleza y los propósitos de la educación de adultos:

(*) Facultad de Economía y Empresariales. Bergen-Sandriken. Noruega.

«En la evolución de los primeros años, tal vez por necesidad, la educación de adultos se preocupaba más por el resultado que por saber la causa de que algo fuera efectivo. Este impulso pragmático, el énfasis puesto en la acción y no en la contemplación, no sólo afectó al carácter de la primera literatura sino que, probablemente, continúa influyendo también en la evolución contemporánea» (Long, 1980, p. 17).

El criterio de Long coincide con análisis previos aparecidos en la revista *Adult Education*; lo que demuestra claramente el papel periférico que juegan los estudios empíricos y la fuerte tendencia a presentar opiniones o creencias personales. Un análisis del contenido de *Adult Education*, que cubría el período 1950-1970, mostró que menos de una cuarta parte de los artículos (22 por 100) se basaba en investigación empírica (Dickinson y Rusnell, 1971). Otro análisis, sobre el período 1964-1973, dictaminó que hasta un 60 por 100 de los artículos eran expresiones de creencias personales o descripciones de programas (Long y Agyekum, 1974). La falta de desarrollo conceptual y la ausencia general de teoría son todavía más notables. Así, Boyd (1980) señala que muchos trabajos de investigación sobre educación de adultos se comunican como si no tuvieran vinculación alguna con una base teórica.

Rubenson (1982) apoya este enfoque al sostener que la relevancia otorgada a la aplicación de métodos estadísticos sofisticados ha dejado en la sombra el desarrollo de la teoría. La base teórica de la investigación de la educación de adultos se ha descrito como «un desierto conceptual» (Boshier, 1971, p. 3), como «casi inexistente» (Cross, 1982, p. 109), como algo que ha tenido «un efecto paralizante sobre la investigación de la educación de adultos durante décadas» (Boshier, 1973, p. 255), como «mal pertrechada para servir de marco a la consideración de cuestiones que van desde los macro-aspectos a los micro-aspectos» (Rubenson, 1980, p. 14), como algo que «descansa sobre unos cimientos teórico-científicos bastante inestables» (Alanen, 1978, p. 4), o como «pretendida teoría que no es teoría» (Boshier y Pickard, 1979, p. 44).

Entre los factores que han contribuido a inhibir el avance teórico está la escasez de marcos amplios o mapas del campo de la educación de adultos. Otro factor es la falta de acuerdo sobre la propia estrategia a desarrollar: la controversia en torno a si la formulación de teoría debería basarse en elementos de disciplinas sociológicas ya establecidas o si debería basarse en la autosuficiencia teórica, exclusivamente desgranada de la investigación acumulativa en el interior del propio campo. Los partidarios de una estrategia insular alegan que la especificidad del campo exige que la construcción teórica tenga lugar mediante una elaboración de conceptos y una experiencia que se originen, más o menos exclusivamente, en el seno de su especificidad (Apps, 1979; Mezirow, 1971). Los rasgos característicos de la educación de adultos no se pueden expresar adecuadamente en los términos de las ciencias sociales tradicionales. En contra de esta postura están los que sostienen que promover y perfilar una investigación de los fenómenos de la educación de adultos resulta estéril si no se recurre a percepciones y conceptos ya presentes en las ciencias sociales (Bergsten, 1977; Grabowski, 1980; Jensen, 1964; Rubenson, 1975; Tuomisto, 1978). Una tercera posición, más pragmática, arguye que en las primeras fases de la construcción teórica necesariamente habrá que utilizar una

cierta cuantía en préstamo, mientras que en fases posteriores es de esperar un creciente aumento de la producción interna (Boshier y Pickard, 1979).

El desarrollo de la teoría se debe basar en esfuerzos sustanciales por aplicar la teoría relevante de las disciplinas de la sociología establecidas. Y más aún, es provechoso considerar la educación de adultos como fenómeno y campo de investigación que amplía notablemente el espectro de las ciencias sociales. La investigación sobre la educación de adultos nunca se convertirá en una disciplina científica; es, y continuará siendo, un conjunto de subdisciplinas. Así pues, sería mucho más adecuado hablar de una sociología, una filosofía, una psicología o una historia de la educación de adultos y no de una disciplina o ciencia coherente. Esto no significa que la educación de adultos, tal como se manifiesta dentro de las diferentes disciplinas, no deba ser objeto de aproximaciones interdisciplinarias. Lo que se quiere decir es que las influencias de las disciplinas tradicionales no sólo deben reconocerse clara y abiertamente, sino que, además, deben considerarse una piedra angular en la elaboración teórica.

EL MARCO TEÓRICO

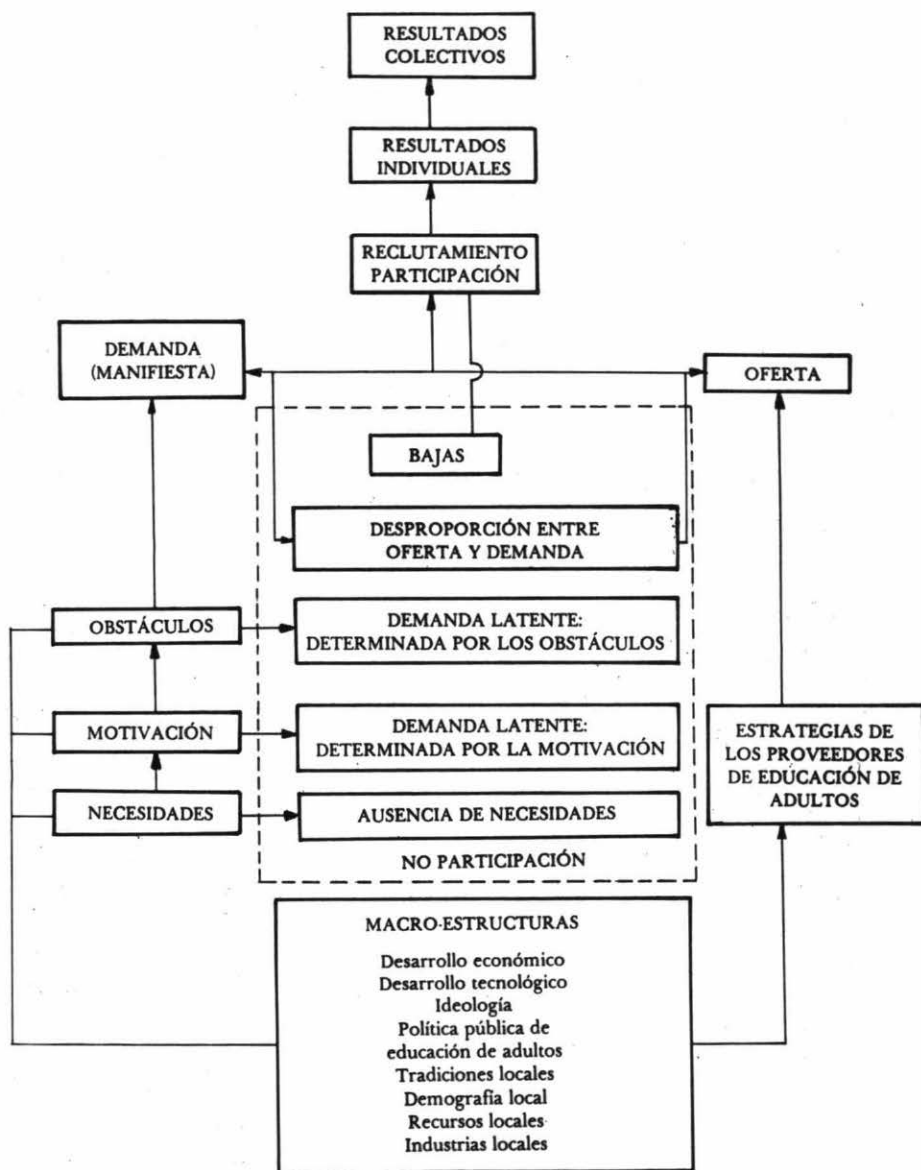
Para su examen, se presenta un marco teórico integrado cuyo diseño pretende corresponder a la advocación de estrategia multidisciplinar. El concepto de marco teórico denota que se ha construido como una ordenación lógica y causal de elementos para representar aspectos importantes del proceso de la educación de adultos en términos de la sociología. El concepto de marco integrado significa que se han incorporado secuencias de la generación de la educación de adultos y sus efectos, al igual que los niveles de análisis posibles dentro de cada secuencia. Además de servir de medio para organizar los conocimientos y la investigación en las áreas principales, se puede utilizar el marco como una base para delimitar interrelaciones entre los diferentes elementos. Las relaciones entre elementos se pueden considerar de igual importancia que las relaciones dentro de cada elemento. El marco se representa en la figura 1.

Los elementos claves del modelo se señalan con recuadros de trazo grueso y se examinarán con mayor detalle, uno por uno, a la luz de aproximaciones teóricas potenciales o ya aplicadas. Además, se han establecido interrelaciones entre los elementos.

Estructuras de macro -nivel

La investigación de la educación de adultos raras veces ha incluido los efectos de las estructuras sociales y económicas; lo que constituye un reflejo del intenso, pero estrecho, énfasis que se ha dado a la psicología. Para complementar el predominio de la micro-perspectiva, la educación de adultos podría recurrir a la sociología de la educación, por su tradición de destacar las macro-relaciones. Al determinar las funciones y la organización de la educación, la sociología de la educación

FIGURA 1
UN MARCO INTEGRADO EN EL CAMPO DE LA EDUCACION DE ADULTOS



ha prestado especial atención a las estructuras económicas, tecnológicas e ideológicas (Karabel y Halsey, 1979). Los límites de la macro-estructura son ejemplos de macro-condiciones que influyen en la génesis y el mantenimiento de la oferta y la demanda en el campo de la investigación de la educación de adultos.

En los estudios sobre el diseño y el funcionamiento de las instituciones educativas a nivel nacional, los factores aclaratorios aplicados con mayor frecuencia son, probablemente, el desarrollo económico y el desarrollo tecnológico. No hay razón para creer que tales factores sean menos importantes en la configuración de las instituciones propias de la educación de adultos. Por consiguiente, un área importante de investigación futura sería la interacción entre el desarrollo económico y el tecnológico, por un lado, y el establecimiento y la modificación de las instituciones de la educación de adultos, por otro. En la figura 1, esta relación se indica mediante una flecha que va desde las estructuras de macro-nivel hasta los proveedores de educación de adultos. También se puede considerar la política nacional de educación de adultos como uno de los determinantes de las condiciones de actuación de los proveedores de la misma, mediante subsidios económicos y el fomento de actividades seleccionadas, así como mediante leyes y otras normas reguladoras.

Igualmente se podría interpretar que las macro-condiciones incluyen estructuras en el nivel local. Después de todo, es este nivel en el que se planifica y se lleva a cabo la mayoría de las actividades. Probablemente, las tradiciones locales constituyan uno de los más fundamentales determinantes de la cantidad de actividades desarrolladas en la educación de adultos en el nivel de la comunidad (Nordhaug, 1985a; se refleja en términos tanto de oferta como de demanda. Cuando se hayan establecido agencias de educación de adultos y se haya consolidado una tradición de oferta, su eficacia influirá en el volumen de la oferta de educación de adultos. En términos de demanda, la tradición local suele ser un factor determinante del alcance con el que se percibe la participación en los cursos como una legítima actividad de tiempo libre (Setsaas y Vil, 1983).

Aparte de la tradición, como ejemplos de macro-estructuras se han destacado la demografía, los recursos y la industria locales. Dado que la participación varía con la edad, se puede suponer que la composición de los grupos de edad de una población influirá en el volumen, y quizás también en las pautas, de la demanda. Los recursos financieros locales pueden determinar si se conceden, o no, subsidios a la educación de adultos. Se ha comprobado que las industrias locales importantes, cuyo indicador consiste en la buena situación del mercado de trabajo, han tenido efectos positivos sobre el nivel de actividad de la educación de adultos en 454 municipios de Noruega. En las localidades con un mercado laboral deficiente, las personas tienen que perder tiempo para salir y regresar al propio municipio y disminuye, por tanto, la participación en la educación de adultos (Nordhaug, 1980, 1985a).

Esta enumeración de macro-variables no tiene ánimo de exhaustividad. Pretende, sobre todo, ilustrar algunas estructuras importantes que afectan a la demanda por la vía de los mecanismos intermediarios de las necesidades individua-

les, la motivación y los obstáculos. La oferta está influida por las organizaciones que ofrecen la educación de adultos.

Demanda

La consciencia de la necesidad de la educación de adultos es una condición básica para la demanda manifiesta o expresa (Merton, 1957). La necesidad debe ir acompañada de un mínimo determinado de motivación. De otro modo, la demanda potencial permanece latente o «desmotivada». La segunda condición, la motivación, se considera como una fuerza psicológica interior, profunda, que impulsa a un individuo hacia una meta. Tal como se muestra en la figura 1, el marco no especifica los factores que motivan a los potenciales participantes.

Si el individuo cuenta con ese mínimo determinado de motivación, tendrá que superar la tercera condición: obstáculos de varias clases, que pueden incluir obligaciones familiares, horario laboral inconveniente, economía personal deficiente y dificultad de acceso a los locales en los que se imparte la educación de adultos. Si los obstáculos se superan, el resultado es la demanda manifiesta.

Oferta

La investigación de los fenómenos relacionados con la demanda ha eclipsado la investigación, más escasa, de la oferta de la educación de adultos. En los análisis de reclutamiento, la existencia de ofrecimiento de cursos se ha dado por sentada, casi sin excepción, y no se ha sometido a debate. El establecimiento y el desarrollo de la oferta no se pueden analizar con los conceptos teóricos aplicados al análisis de la demanda y el reclutamiento. Los mecanismos que afectan a la oferta son distintos y, por consiguiente, es preciso utilizar otros factores de explicación.

Existe una importante diferenciación analítica entre la fase en la que se fundan agencias de educación de adultos y la fase en la que se consolida y promueve su actividad. No obstante, y puesto que las agencias de educación de adultos están presentes en la mayoría de las comunidades del mundo occidental, el examen de su desarrollo presente es más importante que el estudio de su génesis. Teniendo en cuenta que quienes proporcionan la mayor parte de la educación de adultos son organizaciones (públicas, privadas o de voluntariado), la teoría organizativa representa la subdisciplina más relevante para el análisis de las estrategias y el comportamiento de las agencias (Beder, 1978; Peters, 1980; Schroeder, 1980; Ulset, 1982).

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se puede utilizar la teoría organizativa. Considerando la relación entre la cultura local y el liderazgo en las agencias de educación de adultos, podría ser útil emplear la clásica distinción entre liderazgo local y cosmopolita (Blau y Scott, 1970; Goudner, 1957, 1958; Merton, 1957). Los dirigentes de las agencias locales se centran en cómo fundamentar la

actividad en la cultura específica de la comunidad, mientras que los de las cosmopolitas tienen una orientación más global y abierta a importar actividades culturales del exterior de la comunidad local. Una interesante cuestión que se podría plantear a la investigación es si las variaciones en la orientación de los líderes crean variaciones en la oferta cultural de la educación de adultos.

Reclutamiento, participación y no participación

Los temas del reclutamiento, la participación y la no participación son, con diferencia, los aspectos más meticulosamente estudiados en la educación de adultos (Cross, 1982). En el futuro seguirá siendo necesario analizar estos temas para controlar la evolución en diferentes tasas de reclutamiento. Sin embargo, parece razonable esperar que a la cuestión del acceso a la educación de adultos se le preste una atención relativamente decreciente, en comparación con la que se la prestará a las cuestiones relacionadas con sus resultados. No obstante, es preciso señalar que sigue habiendo muchas áreas por investigar en el campo del reclutamiento y la participación. Una pregunta que cabe plantear es si varían las técnicas de reclutamiento según los diferentes tipos de agencias de educación de adultos. Otro foco de investigación podría establecer la comparación entre la distribución de la educación de adultos y las distribuciones de otros servicios privados o públicos. Un tercer tipo posible de investigación podría comparar y analizar el reclutamiento y la participación en distintas regiones y naciones.

Resultados individuales

La participación produce resultados individuales de varios tipos. Se va a generar un espectro muy amplio de resultados, en parte debido a las diferentes motivaciones para participar y en parte por la amplitud de la gama de cursos. Clasificar esos resultados es, en sí misma, una importante tarea investigadora. Se han hecho algunas clasificaciones de los beneficios o las ventajas, que parecen ser el tipo de resultados más interesante (Nordhaug, 1985b; Peterson, 1980). La distinción entre beneficios instrumentales y expresivos (tomada de la sociología) y la dicotomía entre inversión y consumo (importada de la teoría del capital humano) son ejemplos de tipologías simples de beneficios.

Las teorías y aproximaciones de la sociología y de la economía de la educación aportan una valiosa contribución al análisis de los beneficios individuales de la educación de adultos. De la sociología, la tradición de la obtención de *status* (Blay y Duncan, 1967; Sewell y Hauser, 1975) y la teoría del capital cultural, tal como fue elaborada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1979), pueden servir de inspiración para la construcción de teorías sobre los resultados individuales de los cursos de educación de adultos. La aproximación del capital humano puede mostrar las maneras de analizar cómo influiría la educación de adultos en la obtención y la distribución de la renta, aunque su rigidez neoclásica limite el campo de investigación a unos agentes perfectamente racionales.

Son bastante escasos los estudios sistemáticos de los resultados individuales (Johnstone y Rivera, 1965; Marcus, 1976; Nordhaug, 1985b; Tough, Abbey y Orton, 1979). Es de esperar que se intensifiquen los esfuerzos en este aspecto de la investigación. A medida que los estudios sobre el reclutamiento vayan siendo más numerosos, muchos investigadores probablemente se inclinen hacia el análisis de los resultados. A la vista de la importancia general que se ha dado a los temas micro-orientados y psicológicos, es previsible que los resultados individuales vayan acaparando cada vez mayor interés y atención que los resultados colectivos, al menos en un futuro inmediato.

Resultados colectivos

Los resultados individuales se agregarán, por turno, a los resultados colectivos o supraindividuales de la educación de adultos. La base del esquema clasificatorio que se presenta más abajo está constituida por los resultados de la formación de recursos que pueden movilizar las unidades colectivas para alcanzar metas específicas. Tales unidades difieren considerablemente en dimensión y carácter y, por consiguiente, es preciso diferenciarlas. A continuación se establece la distinción entre unidades de micro-, meso- y macro-nivel (con ejemplos de unidades en dichos niveles):

Micro-nivel: Familias, grupos pequeños.

Meso-nivel: Organizaciones, vecindarios.

Macro-nivel: Clases sociales, regiones, comunidades, naciones.

Los resultados colectivos de la educación de adultos se han examinado en otros ámbitos de investigación. En la investigación organizativa y administrativa se ha prestado mucha atención a la educación y la formación de asalariados, a los resultados en el nivel medio. Estos estudios se han basado en la teoría del capital humano; otros se han centrado en la socialización. Los historiadores han estudiado los resultados que en el macro-nivel hayan podido tener para el cambio social unos determinados tipos de aprendizaje en subculturas y clases sociales. En muchos países, la educación política de los miembros de la clase obrera sentó una base importante para la creación y consolidación de una fuerza obrera organizada. Expresándolo en términos marxistas, la educación de adultos, como forma de ilustración de las masas, podría ser, en determinadas circunstancias, un requisito previo para una metamorfosis de la *Klasse an sich* (la clase como entidad objetiva) en la *Klasse für sich* (la clase como entidad subjetiva), es decir, creando conciencia de clase. Con frecuencia, la educación de adultos ha estado presente en los conflictos sociales y puede ser considerada como un agente importante del cambio social (Clark, 1978; Hall, 1978; Lovett, 1982, Nordhaug, 1986a).

En el meso-nivel existen también formas de resultados colectivos que no están relacionadas con la lucha política. Las empresas y organizaciones, en general, invierten mucho dinero y esfuerzo en configurar «culturas organizativas» diri-

gidas a crear creencias compartidas y llegar a un amplio compromiso para alcanzar una meta. Esos esfuerzos se ven estimulados por una amplia literatura empresarial que aumenta con rapidez (Deal y Kennedy, 1982; Pfeffer, 1981; Schein, 1985). Se puede esperar que los diferentes tipos de formación de personal jueguen un papel cada vez más importante en la transferencia de los valores y convicciones selectivos que son cruciales para la creación de las deseadas «culturas corporativas» (Nordhaug, 1986b). Así pues, en la futura investigación de la educación de adultos será necesario referirse a los contenidos ideológicos y a los efectos de socialización de esa formación.

Otra cuestión importante que hay que investigar es el grado de éxito que está presente en los resultados colectivos de la educación de adultos. ¿Hay corporaciones que logran alcanzar el deseado compromiso y la eficiencia requerida mediante la formación que imparten al personal y otras que no lo consiguen? ¿Hay naciones que logran mejorar continuamente la capacitación de su fuerza laboral y otras que no lo logran? Con referencia a la vida política, se podría preguntar si un partido utiliza la educación de adultos con más eficacia que otro para potenciar las capacidades de sus miembros. El mismo tipo de interrogantes se pueden plantear respecto a los sindicatos, las asociaciones profesionales y las organizaciones del voluntariado.

INTERRELACIONES ENTRE ELEMENTOS

Hay pocos ejemplos de análisis de interrelaciones entre los elementos claves del marco teórico y, pese a todo, los estudios que integrasen dos o más elementos podrían aportar una nueva dimensión a su comprensión. Para plantear cuestiones esenciales, que se podrían analizar mediante una investigación de las interrelaciones entre los elementos, habrá que considerar temas tales como las relaciones entre la oferta y la demanda; el reclutamiento; la participación y los beneficios; y las consecuencias o los resultados individuales y colectivos.

Oferta, demanda y reclutamiento

La interacción entre la oferta y la demanda ha sido aún menos estudiada que la creación y el mantenimiento de la oferta de la educación de adultos. Parecen especialmente prometedoras las aproximaciones basadas en la microeconomía y en la sociología de la educación. La teoría del capital humano, basada en la microeconomía neoclásica, se apoya en los fundamentos de la oferta y la demanda y se puede considerar especialmente relevante respecto a la demanda y al reclutamiento.

Según la teoría, en su aplicación más común, cuando las personas eligen proseguir, o no, una educación específica, están haciendo cálculos racionales de los costes y beneficios económicos esperados. Los beneficios se operativizan como la tasa de rendimiento de una determinada inversión en educación; considerando la inversión como el coste directo de la educación más la pérdida de ingresos durante

el período de la misma. Por tanto, lo que se valora es la relación entre el incremento potencial de ingresos y el coste total de la educación (Becker, 1964; Schultz, 1961; Welch, 1975).

Desde diversos ángulos, se ha criticado la aplicación de esta lógica a la relación entre la enseñanza superior y el mercado de trabajo (Bluestone, 1979; Bowles y Gintis, 1975; Thurow, 1972); y aún resultaría más difícil su aplicación a la educación de adultos, debido a los problemas que plantean la identificación y la medición de los efectos económicos de unas cantidades de educación comparativamente pequeñas. En muchos casos, sin embargo, los individuos pueden ser más capaces de predecir los efectos de unidades educativas cortas que los efectos de una enseñanza que se prolonga a lo largo de muchos años. Si éste fuera el caso, la microeconomía podría ofrecer valiosas percepciones, sobre todo cuando hubiera que analizar la relación entre la oferta y la demanda de la educación de adultos respecto a las carreras.

El precio de un curso o programa educativo se convierte, así, en una variable fundamental, puesto que los individuos, según la teoría, comparan el precio, más cualquier posible ingreso perdido, con los beneficios económicos esperados si se termina el curso. No obstante, en algunos estudios se ha patentizado que el precio ejerce una influencia relativamente escasa sobre las pautas de reclutamiento (Boshier y Baker, 1979). Por tanto, si se quiere determinar debidamente el potencial de la microeconomía, hace falta realizar más investigaciones empíricas.

La investigación de mercado puede ser a menudo necesaria para interrelacionar más eficazmente la oferta y la demanda; reduciendo la disparidad ocasionada por las discrepancias entre la composición de la oferta y la demanda. Para la educación de adultos se han recomendado métodos de investigación del *marketing* con y sin ánimo de lucro, incluyendo la segmentación del mercado. Goodnow (1982) realizó un estudio de segmentación sobre la base de la expectativa de beneficios de la participación y llegó a la conclusión de que podría ser efectivo diseñar estrategias de *marketing* separadas por segmentos, incluyendo canales y ofertas de *marketing* diferenciados. Sin embargo, Goodnow hace hincapié en que los resultados no establecen relación causal alguna entre la segmentación del beneficio y el aumento de las tasas de inscripción y en que sus hallazgos no se pueden generalizar a otros contextos de la educación de adultos hasta que no se comprueben con mayores evidencias.

Utilizando como punto de partida la llamada «nueva sociología de la educación» (Apple, 1978; Karabel y Halsey, 1979; Rubenson, 1982), varios investigadores británicos de la educación de adultos han sostenido que la oferta de dicha educación está concebida principalmente para cubrir las necesidades de la clase media (Keddie, 1980; Thompson, 1980; Westwood, 1980). Anteriormente, Miller había indicado que con las estrategias tradicionales de *marketing* se reclutarían, sobre todo, personas de la clase media, por el hecho de que eran ellas quienes contaban con una mayor motivación para participar. Con los métodos tradicionales de *marketing* sería escaso el grado de penetración en las clases bajas. Una solución al problema del reclutamiento en este grupo podría ser la captación a través de organizaciones

de voluntarios, como los sindicatos, con una gran proporción de miembros de la clase baja (Cross, 1982; Miller, 1967).

En conclusión, la investigación de las desigualdades de clase y de las diferencias culturales en la participación contiene unas prometedoras perspectivas teóricas para el examen de las relaciones entre la oferta y la demanda en este campo. No obstante, es notoria la ausencia de análisis empíricos sistemáticos basados en esas teorías; y hasta que dichos análisis no se hayan realizado, la validez de esta aproximación no quedará plenamente consolidada. Para la «nueva sociología de la educación», éste es, según parece, un problema crítico y decisivo (Saha, 1978).

Reclutamiento, participación y resultados individuales

La noción de expectativa de beneficios de la participación se ha incorporado a algunas de las teorías más significativas del reclutamiento en la educación de adultos. Los beneficios potenciales se han considerado como un factor cognoscitivo que se presenta antes de reclutar a los participantes (Rubenson, 1975; Tough, Abbey y Orton, 1979). Así pues, estas teorías ofrecen ejemplos de integración de los dos elementos del marco, reclutamiento y resultados individuales.

Se ha estudiado mucho menos la relación entre las pautas de reclutamiento y las pautas resultantes de las consecuencias. Esta relación implica interesantes cuestiones que investigar. Existe una evidencia sustancial de que el reclutamiento, para la mayoría de los tipos de educación de adultos, está sesgado en lo que respecta al *status* socio-económico y la edad, pero se sabe poco sobre el modo en que se distribuyen los beneficios de la educación de adultos según las variables ambientales individuales. Una posible hipótesis es que los participantes con menos recursos que otros tienden a notar los beneficios con mayor frecuencia e intensidad, precisamente por su escasez inicial de recursos. De ser así, habría que modificar el esquema de la desigualdad en la educación de adultos.

Otra importante vinculación entre la participación y los resultados se encuentra en el tema, más amplio de los posibles determinantes de los resultados individuales. Parece conveniente distinguir, al menos, dos tipos principales de determinantes. Ya se ha mencionado la correlación potencial entre las variables ambientales individuales y los resultados. Además, hay razones para suponer que el carácter de los cursos influye en los resultados. Factores tales como el tema, la calidad pedagógica y la cantidad de participantes influyen a lo largo del proceso de aprendizaje, y el contexto social durante el curso (relaciones entre los participantes y entre éstos y el profesor) influirá, igualmente en los resultados individuales. La investigación sistemática podría aportar valiosos conocimientos y mostrar el camino para mejorar los métodos de enseñanza, la planificación y la administración de los cursos. Para ese propósito será necesaria una aproximación cualitativa, al igual que una cuantitativa. Asimismo, será preciso abordar estas cuestiones en mayor escala, incluyendo la utilización de trabajos de investigación generalizables.

Resultados individuales y colectivos

La exploración de las relaciones entre los resultados individuales y colectivos es compleja, teórica y metodológicamente. Conlleva el problema de enlazar los micro-, meso- y macro-niveles de análisis; problema que está lejos de haberse resuelto en la sociología y en la ciencia política (Collins, 1981). Es, por tanto, complicado estudiar sistemáticamente cómo se pueden totalizar los resultados individuales en resultados colectivos. Para empezar, hacen falta teorías sobre la relación entre estos dos tipos de resultados. Ciertamente, ya existen fragmentos de dichas teorías, pero apenas cuentan con la elaboración suficiente para integrar una teoría más comprensiva, más extensa (Argyris y Schön, 1978; Rubenson, 1980).

Sería conveniente diferenciar la educación de adultos encaminada primordialmente a crear resultados colectivos o de la educación de adultos principalmente encaminada a crear resultados individuales. La primera constituiría un punto de partida adecuado para realizar estudios sistemáticos, porque hay unas metas colectivas concretas conectadas a ella. Así, es posible emprender el examen del grado real en que esas metas se están alcanzando. Normalmente, esto requiere también un examen de los resultados individuales, puesto que a los resultados colectivos se tiene que llegar a través del nivel de los individuales. Como ejemplos de la educación de adultos colectivamente orientada cabe citar la educación comunitaria, la formación en los sindicatos, la educación de adultos en el seno de los partidos políticos y la formación a cargo de las empresas.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS

El mensaje central de este artículo consiste en que los investigadores de la educación de adultos, para elaborar su construcción teórica, pueden sacar provecho del estudio de las ciencias sociales y de la adaptación de sus teorías. De esta manera, el habitual monocultivo psicológico se puede complementar ventajosamente con otras aproximaciones. Los administradores y profesores también pueden utilizar el marco aquí presentado para tener una visión de su labor en un contexto más amplio, incluyendo las micro-, las meso- y las macro-condiciones que afectan a su trabajo profesional. Asimismo se puede aplicar, como una guía general, para el análisis de las relaciones entre la demanda y el reclutamiento, el reclutamiento y los efectos del aprendizaje, y los efectos del aprendizaje y la generación de recursos colectivos.

La cuestión decisiva que subyace a cualquier intento de elaboración de un marco de este tipo es saber hasta qué punto clasifica el mundo empírico de una manera suficientemente provechosa o significativa. Naturalmente, el marco integrado no puede someterse a una comprobación empírica. Se da *a priori* y su potencial sigue siendo materia de discusión en la comunidad investigadora.

Traducción: José A. Álvarez-Uría Rico.

Originalmente publicado en *Adult Education Quarterly*, vol. 32, 1, 1987. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.