

DE LA PEDAGOGIA A LA ANTROPOGOGIA: UN RETO PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION⁺

Kenneth D. BENNE

Es bien merecido nuestro homenaje a Charles DeGarmo como uno de los padres fundadores de nuestra sub-profesión en Norteamérica, la enseñanza de educación. Es importante que tratemos de situarnos dentro de la visión que el mundo tenía de la sociedad y de la educación, la cual motivó el trabajo de DeGarmo y de sus colegas, en un momento en que la Norteamérica del siglo XIX se lanzaba al siglo XX. Uno de mis argumentos del día de hoy será que la situación histórica radicalmente distinta que vivimos obliga a nuestra sub-profesión a modificar, de manera casi drástica, su visión de su misión educativa. No cabe duda de que el carácter distintivo del profesorado actual de la educación está matizado con supuestos y aspiraciones establecidas por sus padres fundadores. Una breve descripción de la situación histórica que ellos vivieron nos puede ayudar a descubrir elementos de nuestro carácter hereditario, que resultan apropiados o inapropiados para satisfacer las necesidades educativas de nuestro tiempo y lugar.

A comienzos del presente siglo, los líderes educativos norteamericanos estaban inmersos en la tendencia del optimismo liberal.* El crecimiento industrial y la

⁺ Traducido de BENNE, Kenneth D. (1982). *From Pedagogy to Anthropogogy: A challenge to the education professoriate*. Society of professors of education: Sixth Annual DeGarmo Lecture - 1981.

^{*} Utilizo aquí la palabra “tendencia” en el sentido empleado por el cuerpo docente interdisciplinario del Centro de Relaciones Humanas de la Universidad de Boston a comienzos de la década de los años sesenta, para ordenar y analizar diversos enfoques y

explotación relativamente libre de los recursos, tanto humanos como no humanos, eran evidentes para todos y aprobados por la mayoría. Para el optimista liberal, el crecimiento industrial era señal incontrovertible de progreso social; se consideraba que éste era inevitable y que continuaría indefinidamente. Y los Estados Unidos de América eran ampliamente reconocidos como el primer ejemplo de progreso de la tierra. Fue en 1890 cuando Andrew Carnegir publicó un libro llamado *Democracy Triumphant*, un himno de alabanza al progreso, estilo americano; un libro que, como Carl Becker diría más tarde, fue escrito sin miedo y sin investigación.

El motor del cambio y del progreso parecía estar en una ingenuidad típicamente norteamericana -- una ingenuidad que encontró su mejor expresión en el ahorro de trabajo, en las invenciones tecnológicas y en la iniciativa de capitalizar con base en las invenciones, transformándolas en nuevos productos comerciables y en ganancias. Esta ingenuidad (o más bien, estas ingenuidades -Veblen descubrió más tarde una marcada diferencia entre la ingenuidad del ingeniero y la del capitalista depredador) se pudo expresar libremente en Norteamérica gracias a los recursos naturales con que contaba la nación, inigualables en ese entonces, y a una mano de obra barata, continuamente abastecida por la inmigración, aunque a menudo se le atribuyera más a la ausencia de restricciones gubernamentales y a una supuesta inexistencia de barreras sociales rígidas y heredadas entre su gente. Los más perspicaces intérpretes de la cultura norteamericana opinaban que la investigación científica constituía un fundamento indispensable para continuar avanzando en la innovación tecnológica. En la mente del común de los norteamericanos nunca ha habido una marcada diferenciación entre "ciencia" y "tecnología". Sólo una pequeña minoría se ha deleitado con lo que Sidney Lanier llamó la "poesía de la ciencia". Sin duda alguna, la visión de la ciencia como algo práctico y progresivo facilitó el ingreso y atrincheramiento de las ciencias en las

estrategias contemporáneas, relacionadas con la planeación y la orientación de los cambios en la vida humana. Una "tendencia" es un conjunto orientador de actitudes hacia los seres humanos y su mundo, menos cristalizado que una ideología. De hecho, muchas ideologías se pueden desarrollar a partir de una "tendencia" particular. Además del optimismo liberal, el cuerpo docente identificó otras cinco "tendencias" destacables en las respuestas contemporáneas al cambio social: la existencial, la terapéutica, la profética revolucionaria, la neo-conservadora y la totalista.

universidades norteamericanas, en contraste con las luchas escolásticas que se dieron entre las ciencias advenedizas y las humanidades, ya tradicionales en las universidades europeas, particularmente fuera de Alemania. La íntima relación institucional entre ciencia y tecnología, acelerada por la movilización de la comunidad intelectual durante dos guerras mundiales en el siglo XX, y durante la guerra fría, ha confirmado la ideología popular norteamericana. A finales del siglo XIX, esta ideología situó a la ciencia y la tecnología en la posición de criadas serviciales y eficaces del progreso industrial y comercial, no sólo en las artes bélicas sino también en la diseminación sin precedentes de productos de consumo y de herramientas para el ahorro de mano de obra.

Desde el punto de vista humano, una señal de progreso en la Norteamérica de la década de 1890 y comienzos de 1900 que vivió DeGarmo fue el movimiento acelerado hacia la oportunidad universal de educación para niños y jóvenes. Si se considera que escolaridad es sinónimo de educación, ese movimiento fue verdaderamente real. En casi todos los Estados y territorios de los Estados Unidos existían distritos escolares para la educación primaria de los niños. Las academias privadas contribuían con las escuelas secundarias financiadas públicamente. Los líderes del movimiento universitario en favor de las becas de tierras proclamaban no sólo que los colegios de primaria y secundaria deberían estar abiertos para todos los jóvenes, sino que también la instrucción escolar debería estar a disposición de todos los jóvenes norteamericanos interesados y deseosos de recibirla. La educación, como la metalurgia y la construcción de vías, era particularmente una industria de crecimiento.

A comienzos de este siglo, los norteamericanos pusieron gran esperanza en las escuelas y en la enseñanza pública. Las escuelas y los maestros eran respetados, incluso venerados, en especial por los padres de familia de la clase trabajadora, y muy especialmente por aquellos que habían emigrado recientemente a nuestro país. Porque era a través de la educación que sus hijos habrían de encontrar el camino para defenderse en la corriente de competencia de la vida norteamericana, y un estatus cuyo mejor símbolo era un empleo con mejor paga y más comodidades que las que sus padres habían podido conseguir y disfrutar. El estereotipo popular del maestro era en realidad ambivalente, como lo afirmaría más tarde Willard Waller, el primer y tal vez más grande sociólogo de la educación en Norteamérica. Por un lado, los profesores eran puestos sobre un pedestal como los benefactores que introducían a los jóvenes idolatrados --la gente joven siempre es idolatrada en una sociedad orientada

hacia el progreso-- al “estilo de vida norteamericano”, al alfabetismo y al mercado laboral. Por otro lado, los maestros eran considerados proveedores del aprendizaje de texto poco prácticos, “marmotas escolares” incapaces de triunfar en la dura y difícil competencia de la vida “real”, mejor tipificada por el comercio y la industria. (Algunos estudiantes de historia de la mujer han relacionado este estereotipo ambivalente de los maestros, predominantemente mujeres, con el estereotipo sexual de las mujeres y los hombres en nuestra sociedad, con la segregación de la lactancia como apropiada para el rol de la mujer, y de la agresión como apropiada para el rol del hombre).[†]

Los líderes educativos como DeGarmo estaban ansiosos de que los trabajadores de la educación se convirtieran en un gremio con una profesión aprendida y no en una “procesión de enseñanza” de chusma, término que William Bagley aplicó a la vocación de la enseñanza en Estados Unidos unos años después. La profesionalización de la educación requería un liderazgo dentro de las universidades que creara y transmitiera el conocimiento distintivo, culto y refinado que exige la educación de los miembros de cualquier profesión estudiada. El conocimiento distintivo, como a menudo se le decía entonces en las universidades y las escuelas normales, era la pedagogía. Para mantenerse con la escuela progresista del *Zeitgeist* de la época, para que este conocimiento profesional fuera válido y confiable, se debía basar en la continua investigación hecha según el método científico. Fue justamente dentro de ese espíritu de la época que la Sociedad Nacional de Herbart se convirtió en la Sociedad Nacional para el Estudio Científico de la Educación, tan sólo diez años después de su creación en 1892.

Los docentes de la educación en Norteamérica se concibieron, pues, en un ambiente optimista liberal, en un espíritu de devoción por el progreso social, cuyo primer indicador fue el crecimiento económico, por la marcha ascendente de la ciencia y la tecnología, nunca claramente diferenciadas en la mente del norteamericano común, por la profesionalización de la enseñanza en las escuelas públicas mediante la mejor formación de los docentes, y por la

[†] Ver por ejemplo Elise Boulding, “The Learning Stance and the Experience Worlds of Women” en Grace Healy y Warren Ziegler (Eds.), *The Learning Stance*, Syracuse Research Corporation, 1979.

aplicación de una pedagogía cada vez más basada en la investigación. En la conferencia del año pasado titulada *Now is the Time to Advance Pedagogical Education*, el Profesor Smith reafirmó estas devociones originales. Estoy convencido de que su consejo es más apropiado para los docentes de la educación de 1900 que para los de 1981.[‡] Las observaciones que haré pretenden aclarar y justificar esta convicción.

La década en la que los padres fundadores de nuestra sub-profesión sentaron las bases de la misma no fue, por supuesto, el período de progreso social puro que muchos de los optimistas liberales vieron prosperar a su alrededor. Fue una década en la que una Norteamérica nacionalista flexionaba sus músculos imperialistas en la Guerra Española Americana. La gran depresión, o pánico de 1893, había disminuido el crecimiento industrial y comercial en forma alarmante. Fue la década en que los trabajadores de Pullman se declararon en huelga y derramaron sangre en el pueblo de la compañía paternalista modelo de George Pullman. A comienzos de la década de 1900 se organizó un sindicato de maestros en Chicago. Los populistas agrarios emprendían su infructuosa protesta contra el poder creciente de los intereses financieros en las regiones predominantemente agrícolas de nuestro país. Las leyes de Jim Crow que legitimizaban un sistema de castas raciales se promulgaban en el sur. Nuestros recursos naturales, renovables y no renovables, se desperdiciaban profusamente. Para los optimistas liberales, estas eran manchas evanescentes de un sistema sólido de progreso más que presagios de futuros retos más sustanciales para dicho sistema. De alguna manera la educación universal, combinada con una tecnología en constante progreso, lavaría las manchas y garantizaría el avance del crecimiento y el progreso de Norteamérica.

[‡] No es mi intención desconocer irrespetuosamente el trabajo del Profesor Smith en el mejoramiento de la educación de los docentes. Me parece sano e incontrovertible el énfasis de su conferencia y de la monografía, de la cual él es el principal autor (B. Othanel Smith, en colaboración con Silverman, Borg y Fry, *A Design for a School of Pedagogy*, Washington D.C.: Ministerio de Educación de E.E.U.U., 1980), en la pedagogía como estudio clínico y en las implicaciones que este reconocimiento tiene para la formación de docentes y la investigación pedagógica y su utilización en la práctica. Lo que no puedo hallar en su trabajo es el reconocimiento de la misión radicalmente alterada de la educación en 1980 y la radical reorientación correspondiente de los docentes que esta nueva misión requiere.

En 1981, encuentro a muchos, si no a todos los miembros del cuerpo docente educativo, profundamente confundidos con respecto al futuro de su sub-profesión, con una confusión a veces rayan en la desesperación. En nuestro país, la política del caldero en el que se pretende mezclar a todas las poblaciones inmigrantes mediante la americanización, y en cuya implementación jugó un papel trascendental la educación popular, es evidentemente un fracaso. Las divisiones entre grupos heterogéneos étnicos, raciales y religiosos inmezclables son evidentes por doquier. Los grupos organizados por líneas étnicas, raciales y religiosas luchan por sus intereses particulares y divergentes a todo nivel en que se tracen políticas. Estas divisiones, alimentadas por la presión de grupos organizados de acuerdo con lineamientos de sexo, disciplina académica, edad y vocación diferentes, han robado la noción de “interés común” de cualquier realidad viable relacionada con las políticas públicas, incluyendo las educativas. En 1980, la revista *Daedalus* dedicó una edición completa a diferentes facetas y evidencias de “El Fin del Consenso”. El artículo del Dr. Robert Wood, titulado “The Disassembling of American Education” (...) y publicado en esa edición, termina con una nota cercana a la desesperación cuando el autor enfrenta el futuro de la educación en Estados Unidos.¹

En resumen, debemos pensar en términos de resurgimiento institucional, en el reconocimiento de un objetivo común más que en la ambición disciplinar, y en la necesidad de reemplazar la fe ciega que anterior, y tal vez merecidamente, nos apoyaba. Como educadores se nos exigirá aceptar nuevas y extrañas disciplinas: planeación, presupuesto, prioridades, formas novedosas de acuerdos de cooperación. Debemos reconocer, sin embargo, que ni al nivel de los colegios primarios y secundarios ni al de educación superior es posible hacerlo solos, distrito por distrito, campus por campus. De otra manera, nuestras instituciones correrían el riesgo de desmembrarse, sus funciones serían asignadas a otras corporaciones y agencias, y la digna profesión de la educación estaría supeditada a propósitos especiales y a abogados defensores especiales.

En 1980 la ciencia y la tecnología se han desarrollado hasta tal punto que ya no es posible considerarlas sanamente como garantías benéficas inevitables del progreso humano. Debido a la falta de un control moral y político adecuado y de una colaboración transitoria en la planeación de sus usos y limitaciones, ellas también se han convertido en agentes de extinción de especies, que actúan

de manera rápida con una explosión nuclear o prolongada con la distribución de pobreza y un medio ambiente cada vez menos apto para vivir.

La única área de política pública en la que actualmente se puede actuar políticamente sin encontrar oposición es en el aumento de nuestra capacidad militar contra los enemigos externos. En el escenario mundial han surgido alternativas masivas al capitalismo democrático para dañar la imagen de Estados Unidos como la última esperanza para los miserables de la tierra.

La noción de las “limitaciones inherentes al crecimiento económico” ha ganado el apoyo no sólo del Club de Roma sino también de muchos otros estudiantes serios de demografía, energía, nutrición y ciencias de la tierra. Nuestra práctica tradicional de desperdiciar nuestros recursos naturales no renovables nos ha alcanzado. En esta condición de estancamiento económico relativo y de desembolsos cada vez mayores para la fabricación de armas, los presupuestos para los servicios humanos, incluyendo los desembolsos para la educación, están bajo un continuo y exitoso ataque.

El caso de los gastos para mantener a los docentes de la educación en su nivel de sostenimiento actual es todavía más crítico debido a la disminución de la población estudiantil. El lado positivo del estereotipo del docente se ha desgastado. Los maestros y las escuelas ya no son considerados instrumentos necesarios del progreso social ni individual por muchos grupos de nuestra sociedad. Las alternativas a la escuela pública popular para todos los niños y jóvenes se multiplican. Diversos segmentos “renacidos” de nuestra población valoran más diferentes corrientes ideológicas que el conocimiento secular y la objetividad científica como cualidades primordiales de los educadores y de los maestros de los educadores.

La posición de los docentes de la educación en nuestras universidades, nunca totalmente segura, es probablemente menos segura hoy que en cualquier otro momento de la historia. La contribución práctica de ochenta años de investigación pedagógica científica es decepcionantemente pequeña. No es de sorprenderse que muchos docentes de la educación se sientan hoy desesperados y asuman una posición defensiva al enfrentarse al futuro, a pesar de pertenecer a una sub-profesión nacida del optimismo liberal, de una creencia en el progreso inevitable y en el crecimiento económico, y de una fe incuestionable en las bondades de la educación pública en continuo mejoramiento gracias a los aportes de la investigación educativa.

Cuando observo la situación actual, que he descrito tal vez de manera demasiado pesimista, mi visión del futuro de los profesionales de la educación es por el contrario una visión de esperanza. La tarea educativa a que se enfrenta nuestra nación y el mundo de hoy es mucho más grande que la contemplada por Charles DeGarmo y sus colegas. El lugar potencial de los docentes de la educación en el desarrollo de esta tarea también es mayor y constituye un reto más grande que el previsto por los padres fundadores de nuestra sub-profesión.

Si nosotros, docentes de la educación, queremos encontrar una esperanza y energía renovadas en la misión educativa que nos demanda nuestra situación histórica, debemos reorientarnos más o menos radicalmente. Debemos reconcebir la visión y las limitaciones de nuestra tarea educativa, debemos redefinir nuestra clientela, y debemos crear nuevas y diversas formas de prestar nuestros servicios a esa clientela que hemos redefinido. Trataré de dar algunas sugerencias, que necesariamente serán rápidas y breves, sobre cada uno de estos aspectos de la reorientación necesaria.

Permítanme primero darle un nombre a la reorientación de la que hablo. Nuestra tarea debe ser facilitar, mejorar y ampliar la antropogogía, y no sólo ni primordialmente facilitar y mejorar la pedagogía. *Antropogogía* es el término poco eufónico que le doy a la facilitación del aprendizaje y la re-educación de personas de todas las edades que buscan consolidar una base adecuada para la supervivencia humana en un mundo cada vez menos propicio para lograr ese objetivo.

Como educadores acostumbrados a pensar en educación en términos de escolaridad, el primer significado que le asignamos a la antropogogía bien puede ser la oportunidad cada vez más generalizada de re-capacitación para personas de todas las edades, que están comenzando a ser aceptadas como necesarias en nuestra sociedad en desarrollo tecnológico. Es absolutamente cierto que las condiciones de vida y las condiciones laborales evolucionan, década tras década, en una sociedad que depende de una tecnología basada en ciencia cada vez más poderosa, alimentada por la continua investigación. Los individuos de todas las edades deben tener la oportunidad de refrescar y renovar su conocimiento y sus habilidades -- una renovación exigida por la redefinición de los roles tradicionales -- y de adquirir los conocimientos y

desarrollar las destrezas necesarias para desempeñar nuevos roles, cuando los tradicionales se han vuelto obsoletos.

La conciencia de esta necesidad educativa inescapable está detrás del pensamiento de aquellos que están promoviendo la idea de una “sociedad para el aprendizaje”. Esta visión está tipificada en el programa del Consejo Universitario de Exámenes de Admisión llamado “Directrices Futuras para una Sociedad para el Aprendizaje”.[§] Acepto que la capacitación de personas en carreras antiguas y la re-capacitación en carreras nuevas son una parte importante de la antropogogía. Pero para mí su significado es más amplio y profundo, por lo menos en tres aspectos que expondré más adelante. 1) La resocialización que la gente requiere actualmente va más allá de la adquisición de nuevo conocimiento e información y del desarrollo de habilidades vocacionales vendibles. Comprende la re-elaboración de las dimensiones moral, política y estética del ser humano. 2) La mayoría de los teóricos de la educación continuada excluyen la pedagogía del ámbito de su competencia. Para mí, la antropogogía debe incluir una pedagogía reorientada. 3) La antropogogía debe ir más allá de la escolaridad y de las oportunidades de aprendizaje pseudo-escolar para adultos. Debe también contemplar el desarrollo de grandes instituciones que asuman la responsabilidad moral de los efectos que su educación tiene sobre todas las personas afectadas por su gestión.

El significado que para mí tiene el término “antropogogía” sólo será evidente en la medida en que mi aproximación al sentido fundamental de la educación esté claro. Fue hace casi 40 años que sostuve públicamente que la sabiduría en asuntos educativos comienza con el serio reconocimiento y aceptación de tres “principios comunes poderosos”.² Los llamé “principios comunes” porque la mayoría de los profesionales de la educación parecen estar de acuerdo con el término. Los llamé “poderosos” porque aunque no son tomados en serio en las teorías y prácticas educativas de muchos, si no de la mayoría de los educadores profesionales, producirían una reorientación considerable en la teoría y la práctica de la educación si se tomaran en serio. Voy a parafrasearlos como

[§] Ver el informe publicado en Nueva York en 1978 bajo el nombre “Future Directions for a Learning Society”.

telón de fondo para mi argumento de que, en nuestro tiempo y lugar, la misión central de la educación se ha vuelto antropogógica, no pedagógica.

1. Los seres humanos son animales de comunidad. Desde el acto social en que son concebidos hasta los ritos funerarios que conmemoran su muerte, el estilo de vida de un grupo dirige y mantiene la vida humana sana y saludable. En cada momento crucial en la carrera de una vida, lo mismo que durante los intervalos rutinarios a lo largo de ésta, cada persona --aún las más originales y creativas-- desempeña sin mayores variaciones los roles definidos para los seres humanos, para los miembros de su comunidad, ya sea por costumbre, por una regla formal o por ley, o por la "atmósfera" inclusiva, el espíritu, la vida simbólica de los significados y aspiraciones compartidas, en y a través de los cuales las personas viven y se mueven.
2. Los seres humanos nacen descomunicados. Los infantes humanos nacen sin los hábitos, los compromisos y las actitudes, la herramienta de la lengua y la simbolización, la orientación de valores, la mente y la personalidad, que son el equipo que los miembros de todas y cada una de las comunidades humanas necesitan para funcionar con madurez. La amenaza de la descomunicación nunca desaparece de la vida de ningún ser humano, no importa la edad cronológica ni la posición social que éste tenga. Toda persona, aún el padre o el líder más brutal, es siempre el niño de alguien. Un ser ajeno y un ser inmaduro representan un problema central e inescapable en la vida de todos y cada uno de los grupos sociales y las culturas.
3. A pesar de todas las dudas, los fracasos y las evasivas, a pesar de toda la alienación persistente de personas y grupos que se desvían del proceso de la comunidad, de todas las barreras arbitrarias a la comunicación que se desarrollan dentro y entre los grupos, a pesar de la prevalencia de coerciones brutales bien generalizadas dentro de las relaciones humanas, en cierto modo la contradicción masiva descrita en (1) y (2) se supera en toda comunidad que logre sobrevivir en el tiempo. Al ser ajeno y al inmaduro se les lleva a encontrar *su* camino hacia el estilo de vida del grupo. Quienes una vez fueron ajenos e inmaduros se convierten en los transportadores y a la vez en los transmisores de un estilo de vida más o menos común a otros seres humanos todavía parcialmente ajenos e

inmaduros. Los procesos educativos, los procesos pedagógicos y antropogógicos, que actúan para resolver esta contradicción curiosamente humana, son inherentes a los actuales procesos de vida social y cultural, aunque mucho de su manejo y extensión se puede "delegar" a profesiones e instituciones especiales dentro de la sociedad.

Desde este punto de vista, la educación está inevitablemente entrelazada con lo que los sociólogos llaman socialización y los antropólogos culturales llaman enculturación. La escuela es tan sólo uno de muchos agentes socializadores. La escolaridad nunca podrá abarcar la educación, bien sean su clientela los niños, los jóvenes, los adultos o todos los anteriores. Profesar adecuadamente la educación requiere más que un simple supuesto de responsabilidad para mejorar las escuelas y la escolaridad. La vieja distinción entre escolaridad, definida como el conjunto de influencias formativas sobre las personas que se han vuelto conscientes y deliberadas, en contraposición con las influencias formadoras mudas y no conscientes de otras asociaciones e instituciones sobre sus participantes y su clientela, se ha vuelto cada vez más insostenible en nuestra fragmentada sociedad. Las empresas recreativas, de salud, comerciales e industriales, al igual que los medios de comunicación y varias asociaciones religiosas, políticas y vocacionales, han ingresado consciente y deliberadamente en el acto educativo. Diversas influencias educativas, a menudo en conflicto, juegan con la mente, el corazón y la personalidad de la gente --jóvenes, adultos y ancianos. Estos agentes socializadores difieren ampliamente en el carácter defendible de sus intentos de influencia, en el respeto de los derechos que tienen las personas a participar en la decisión sobre la dirección y calidad de su propia y continua resocialización. Sin embargo, por todo ello, se han convertido en empresas de educación en nuestro tiempo.

Ustedes habrán notado que en los fuertes argumentos que presenté identifiqué dos tipos de población que necesitan ayuda educativa en cualquier sociedad. Se trata de los alienados y los inmaduros cronológicamente. En las culturas que cambian lentamente, donde la expectativa estándar para el período de vida de la mayoría de la gente es tener una carrera, una posición social y un lugar donde vivir, el drama de la enculturación bien podría centrarse en traer las siempre nuevas cosechas de bárbaros que hay entre nosotros --niños y jóvenes-- al hecho o al menos a la semblanza de una pertenencia social viable. En tales sociedades, la educación se podría identificar con la pedagogía sin temor a

incurrir en una distorsión. Margaret Mead alguna vez calificó a esas sociedades de post-figuracionales.³ Los modelos del desarrollo humano están en el pasado.

Aún en tales sociedades, la necesidad de resocialización hizo confrontar a las personas en momentos críticos de la vida relacionados con la edad --la paternidad, el retiro, la edad de ser abuelos, la vejez y la muerte. En las sociedades estables, los ritos de transición eran comunes y lo suficientemente efectivos como para hacer que estos pasos "normales" parecieran formar parte del ciclo "natural" de la vida y la muerte. Las personas radicalmente alienadas podían ser exiladas, o destinadas a la muerte, o tratadas por instituciones y procesos terapéuticos y correctivos especiales. Dichos procesos e instituciones sólo eran considerados educativos, o mejor aún, re-educativos, en propósito y efecto.

En nuestra sociedad, la relativa urgencia de educación como elemento de desarrollo de los individuos inmaduros cronológicamente, y de educación como reducción de la alienación de personas y grupos de personas de todas las edades ha cambiado sustancialmente durante los últimos cincuenta años. La necesidad de educación continuada y re-educación de la gente a lo largo de toda su vida ha aumentado hasta alcanzar un nivel sin precedentes. Como lo mencioné anteriormente, la necesidad que tienen los individuos de adquirir nuevo conocimiento, desarrollar habilidades y desempeñar roles vocacionales se ha empezado a reconocer ampliamente en un mercado laboral que evoluciona periódicamente gracias a una tecnología en permanente progreso. Lo que a menudo no se reconoce con la misma fuerza es que la adaptación del ser humano a estilos de vida y a formas de ganarse la vida radicalmente diferentes no es sólo la adquisición de nueva información, conocimiento y habilidades vendibles, sino un proceso de reenculturación más profundo que implica volver a construir su visión del mundo, reorientar sus valores, re-descubrir los modos de participación cívica y re-pensar la percepción del ser. El reconocimiento de estas dimensiones de la adaptación a la "modernización" se retrasa por la terca persistencia de la creencia de que la socialización ocurre exclusiva o primordialmente en la niñez y la adolescencia, y que finaliza con la llegada de la edad adulta. Este falso supuesto apoya la visión tradicional de que la misión principal de la educación es la pedagogía, no la antropogogía.

A.A. Whitehead calificó este supuesto de "viciado" en un comentario sucinto sobre nuestro período histórico, hecho hace más de una generación.

De la pedagogía a la antropogogía: un reto para los profesionales de la educación

Nuestras teorías sociológicas, nuestra filosofía política, nuestras máximas de negociación de tipo práctico, nuestra economía política y nuestras doctrinas de educación se derivan de una tradición inquebrantable de grandes pensadores y de ejemplos prácticos que van desde la época de Platón... hasta finales del siglo pasado. La totalidad de esta tradición se ha desvirtuado por el supuesto viciado de que cada generación vivirá esencialmente bajo las condiciones que rigen la vida de sus padres y transmitirá esas condiciones para modelar con la misma fuerza la vida de sus hijos. Estamos viviendo el primer período de la historia humana para el cual este supuesto es falso.⁴

Todos somos conscientes del esfuerzo realizado por estudiantes y practicantes de pedagogía, quienes se han convencido de la falsedad del supuesto tradicional que Whitehead denominó viciado, para reconcebir el aprendizaje de los niños y la gente joven en el colegio como un proceso abierto y continuo de cuestionamiento de lo desconocido. Desde este punto de vista, los objetivos de la pedagogía no son que los aprendices adquieran, antes de su propio aprendizaje, ideas establecidas ni hábitos mentales venerados por tradición y asumidos como válidos y buenos por quienes ejercen la autoridad. Las metas son, por el contrario, el dominio de procesos de razonamiento crítico e innovador, la capacidad de escuchar y comunicarse con otros individuos que tengan puntos de vista conflictivos sobre el mundo y lo bueno, y la posibilidad de aprender a cómo aprender de lo nuevo cuando se nos confronte con la novedad y la necesidad de adaptarnos a nivel personal y social. En mi opinión, estos son objetivos educativos válidos para la vida en un mundo que cambia desde el momento en que ingresamos a él.

Pero también todos sabemos cuán atacada y subestimada ha sido la pedagogía por los padres ansiosos y por otros adultos que desean que sus hijos y la gente joven aprendan las respuestas correctas y adecuadas, veneradas por tradiciones, a las que se aferran por seguridad en un estilo de vida radicalmente distinto y cambiante. Sólo hasta que los mismos padres y adultos participen en procesos abiertos de aprendizaje y los acepten como buenos, los procesos de pedagogía -libres del supuesto que Whitehead llamó viciado-- se podrán dar con seguridad en las escuelas y otras asociaciones en las que los niños y jóvenes están siendo enculturados. Como lo he insinuado, las concepciones tradicionales de lo bueno son diversas al interior de nuestra nación y, de manera más enfática, en nuestro mundo. Prescribir que los bienes tradicionales se deben inculcar en los jóvenes es profundizar y perpetuar la crisis de valores que nos acosa actualmente.

Northrop, al evaluar el significado más profundo del encuentro de Oriente y Occidente, expresó los efectos de buscar la sabiduría en el pasado como una paradoja. Es una paradoja negada por aquellos que buscan la sabiduría antropogógica por su cuenta y riesgo, y en realidad en peligro de nuestra especie.

Oriente y Occidente se encuentran y se funden... Este fenómeno no es en absoluto fácil ni totalmente seguro... Ni la guerra ni los problemas en tiempos de paz de nuestro mundo se pueden diagnosticar como una relación simplista entre el bien y el mal... El número mismo y la diversidad de concepciones de lo bueno y lo divino invalidan cualquier diagnóstico de este tipo, y demuestran la falsedad de la eterna propuesta de que un regreso a la moralidad tradicional y a la religión es la cura de nuestras enfermedades. Todo lo que esas propuestas logran es el retorno de cada persona y grupo religioso, de cada grupo político o nación a su doctrina tradicional preferida. Y puesto que esa doctrina (y los sentimientos que ella ha condicionado) varía en aspectos esenciales de una persona a otra, de un grupo a otro, de una nación a otra, y de Oriente a Occidente, este énfasis en la religión tradicional genera conflictos y por lo tanto intensifica nuestros problemas en lugar de resolverlos. Esta es la paradoja fundamental de nuestro tiempo: nuestra religión, nuestra moralidad y nuestra 'sana' teoría económica y política tienden a destruir el estado de lo que pretenden lograr.⁵

La paradoja de Northrop resalta el carácter poco usual de la alienación contemporánea que, como he dicho, la antropogogía debe reducir o, mejor aún, trascender. Es poco usual porque no hay ninguna tradición élite estable, correcta ni válida con la cual se hayan alienado "variedades inferiores" de hombres y mujeres. El rol de la re-educación no es guiar a estas "variedades inferiores" hacia una tradición superior "natural" o "divina". Fue en esta concepción falsa de la creación de un consenso que se basaron las políticas de mezcla y los programas de americanización. El supuesto subyacente a estas políticas, a menudo pre-consciente, era que la tradición de los WASP incorporaba los valores más importantes del estilo de vida norteamericano; a través de la re-educación, se esperaba que los inmigrantes, en particular aquellos del sur y el oriente de Europa, Africa y Asia --siempre y cuando se les considerara asimilables-- y los mismos norteamericanos, aceptaran dichos valores como propios. Esta política ha fracasado. Los WASP se han convertido en una agrupación étnica soñadora, aunque todavía poderosa, entre muchas otras que hay en Norteamérica, una minoría asediada en la escena mundial.

Todos somos ajenos en un mundo extraño. Usando los términos de Margaret Mead, ya no vivimos en una cultura post-figuracional en la cual la tarea de la educación es transmitir a los jóvenes y a los extraños la cultura válida de nuestros padres fundadores, que a su vez han sido moldeados por la cultura de

otros padres fundadores. Nos hemos movido a través de los efectos de una tecnología revolucionaria y de una participación mecánica en una interdependencia mundial, para entrar a una cultura pre-figuracional.⁶ Somos ajenos a esa cultura. Si se aspira a una cultura común viable, ésta debe construirse y reconstruirse mediante las decisiones conjuntas, la solución de conflictos de grupo entre foráneos e indígenas, entre blancos, negros, morenos y rojos, entre hombres y mujeres, entre jóvenes y viejos.

Si estas decisiones han de conducir a la supervivencia humana, quienes participen en ellas deben aprender a re-educarse mutuamente en y mediante esos mismos procesos de toma de decisiones. Estos procesos deben ser tanto antropogógicos como políticos. Deben adaptarse a las condiciones y transacciones que pretenden ordenar y controlar. Ello significa que sus participantes deben poseer la información y el conocimiento más válido que exista. Nuestra alta tecnología para la transmisión e intercambio de información será indispensable, si la usamos adecuadamente. Pero la información válida no será suficiente. Los procesos de solución de conflictos deben aspirar no a la victoria nominal y pírrica de una facción o de una tradición sobre la otra. Tales soluciones no son "óptimas", para usar el término de Thomas Green. Son soluciones de ganar o perder que no son genuinamente autoritarias para los que pierden, y que requieren la masificación del poder coercitivo por parte de quienes ganan para que se apliquen, si es que se pueden aplicar. Los conflictos sólo se pueden resolver sana y adecuadamente con soluciones de ganar o perder en las que los participantes puedan convertir intereses previamente en conflicto y bienes tradicionales en nuevos patrones de conducta con los cuales todos los participantes se puedan identificar, con una negociación mínima de sus valores divergentes y distintivos. El método de aprendizaje que los participantes deben aprender a usar y conocer a través de su uso debe ser el de la *negociación creativa*, como Max Otto solía llamarlo. Para nuestro propósito actual, es importante enfatizar que las personas aprenden a conocer su senda en común hacia el futuro desconocido en y mediante la resolución mutuamente re-educativa de conflictos pluralistas. El

método de la antropogogía debe ser un método de invención de futuros, como Ziegler y Healy lo han llamado.**

Debemos decir más sobre los procesos de aprendizaje que la antropogogía necesita. Porque es a través del dominio de estas formas de aprendizaje y el compromiso con ellas que los profesores de educación pueden hacer su contribución a la tarea central de la educación hoy en día. Se encontrarán modelos de aprendizaje apropiados, no los típicos de las escuelas y salones de clase tradicionales; y se hará en el proceso de enculturación mediante el cual las personas internalizan los aspectos normativos de su cultura, y desarrollan las imágenes operativas de sí mismos y de su mundo existencial. Hay una serie de razones para esta escogencia, de las cuales puedo mencionar tan sólo las más importantes. Por su mismo diseño, el aprendizaje patrocinado por las escuelas se ha centrado en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes. Obviamente, la vida en la subcultura de la escuela favorece aprendizajes incidentales que promueven actitudes y orientaciones normativas, a veces consonantes y a veces disonantes con las influencias de otras subculturas en las que los estudiantes también participan. La re-educación que todos necesitamos, como ajenos a una cultura pre-figuracional, es a la vez cognitiva, moral, estética y motora. Es en las asociaciones y relaciones diferentes a la escuela donde se aprenden la mayoría de los aspectos no cognoscitivos del desarrollo humano. Son los procesos de aprendizaje en acción en estas otras asociaciones los que deben aportar el modelo primario de aprendizaje para la antropogogía.

El modo básico de aprendizaje en la socialización y la enculturación es participativo y vivencial. En mi opinión, Kurt Lewis tenía razón al observar que las personas aprenden la orientación de sus valores a medida que experimentan la participación en grupos que les son significativos. Es mediante la experiencia de la participación en la vida de grupo de una cultura que se internalizan los recursos relevantes de esa cultura, y que se modifican o aceptan las barreras basadas en la realidad que nos impiden funcionar como

** He aprendido mucho al colaborar con Warren Ziegler y Grace Healy en su esfuerzo por conceptualizar y practicar la educación continuada como proceso de "invención de futuros". Ver, por ejemplo, "The Concept of Learning Stance" de Warren Ziegler, en Healy y Ziegler (eds.), *op. cit.*

seres proactivos más plenos y libres. (Las barreras irracionales y las barreras a la participación, impuestas culturalmente y para las cuales no hay razones convincentes, pueden tener diversos efectos en los seres proactivos que aspiren a funcionar de manera más madura: pueden dejar de ser proactivos y desarrollar hábitos de auto-alienación, conformismo pasivo o aún desesperanza en posteriores situaciones de aprendizaje; pueden desarrollar compartimentalizaciones no sanas entre su mundo personal de fantasía y su vida pública en un mundo ajeno; se pueden comprometer con resentimiento en una rebelión a nivel personal y social).

Como ya se dijo, los efectos del aprendizaje participativo y vivencial sobre las personas son a la vez cognoscitivos, morales, estéticos y motores. Los aprendices pueden internalizar estas dimensiones del aprendizaje con diferentes grados de conciencia. Hace mucho, Kilpatrick señaló la realidad y la inevitabilidad del aprendizaje concomitante y del aprendizaje focalmente intencionado. En una cultura pre-figuracional, si los individuos han de ser compañeros en la conformación y escogencia de las direcciones de su propia y continua resocialización, es importante que los aprendizajes concomitantes emerjan al nivel de conciencia. Esto se puede lograr mediante la reflexión personal sobre acciones determinadas en relación con sus consecuencias intencionales y no intencionales. Para lograr objetividad, la reflexión personal requiere del "feedback" de una comunidad de compañeros.

Una mayor conciencia asciende los aprendizajes concomitantes del nivel de condicionamientos mudos e incuestionables al nivel de relaciones conceptualizadas de acto-consecuencia. Una mayor conscientización permite una transferencia más inteligente del aprendizaje a situaciones diferentes a la situación de origen. Aumenta la probabilidad de apertura a la revisión posterior y de re-aprendizaje que las nuevas aspiraciones y las nuevas condiciones de vida pueden exigir. Este crecimiento de la conciencia demanda un diálogo abierto con personas diferentes que estén en y cerca de la situación de aprendizaje --una inter-relación del actor con el observador y su posición frente a los procesos del propio comportamiento y aprendizaje.

Dado que el aprendizaje adecuado requiere acciones escogidas y reflexión sobre las mismas, siempre es una transacción entre el individuo y los demás. El aprendizaje completamente adecuado exige un contexto dialéctico de apoyo en el cual las diferentes visiones del mundo y los diferentes intereses se perciban

como ayudas indispensables para la re-educación continuada del individuo y de los demás, y no como amenazas a la precaria identidad y seguridad personal que deben evitarse o resistirse irracionalmente. Los antropogogos deben desarrollar la capacidad de facilitar la construcción de comunidades de aprendizaje que trasciendan las divisiones sociales contemporáneas.

Un comentario más sobre el aprendizaje vivencial puede ser de utilidad para los futuros profesores y practicantes de la antropogogía. La idea del aprendizaje a través de la experiencia es, por supuesto, una idea antigua en el sentido común y en la historia del pensamiento educativo. No obstante, ha sido distorsionada y restringida en su aplicación en la educación formal debido a tres supuestos dominantes que deben ser revisados radicalmente. El primero de ellos es que la educación es fundamentalmente un proceso de transmisión de una herencia cultural común y establecida a los individuos inmaduros y, por extensión, a los miembros alienados y desviados de una sociedad. El segundo es que aquellos que conocen la cultura establecida y ocupan posiciones de autoridad en su estructura saben lo que los aprendices deben aprender mejor que ellos mismos. El tercer supuesto, estrechamente relacionado con el anterior, es que las experiencias de aprendizaje deben ser planeadas, manejadas y evaluadas por quienes conocen mejor lo que los aprendices deben lograr.

Estos supuestos reducen de manera significativa la participación responsable de los aprendices en la experiencia educativa: en la definición de lo que se debe aprender; en la invención de maneras de evaluar el logro de las metas de aprendizaje escogidas; en el manejo de las condiciones de comportamiento del aprendizaje --estados motivacionales, afectivos y emocionales, lo mismo que relaciones de autoridad y de poder-- puesto que ellas contribuyen o frustran el aprendizaje; en el desarrollo y uso de criterios para evaluar los procesos de aprendizaje y sus resultados. Debido a estos supuestos, los aprendices son mantenidos (u oprimidos, como diría Paolo Freire) en una posición dependiente dentro de las situaciones de aprendizaje. Aprenden contenidos prescritos pero no aprenden a ser autónomos en la iniciación, conducción y evaluación de sus propios proyectos y programas. No se actualizan los valores potenciales del aprendizaje vivencial, especialmente el valor de aprender a aprender individualmente en concierto o en contradicción con los demás.

Los practicantes y profesores de antropogogía deben aprender a trabajar sobre la base de supuestos muy diferentes. Percibirán el aprendizaje y el re-

aprendizaje no como transmisión cultural meramente sino como un proceso de renovación personal y cultural orientado hacia el futuro. Esta perspectiva exige una relación diferente entre "maestros" y "aprendices" y entre los aprendices entre sí. La relación que se debe fomentar es una de mutua re-educación, de colaboración mutua en la búsqueda reconstructiva. Los conflictos entre individuos divergentes deben existir y la solución de los mismos mediante la creación de nuevos significados en común debe convertirse en parte valiosa del procesos de aprendizaje. Los "maestros" y los "aprendices" evalúan conjuntamente los recursos, propios y externos, necesarios para lograr el aprendizaje que se busca. Las experiencias de aprendizaje se convierten en "experimentos" diseñados para establecer una relación imaginativa entre necesidades y recursos. Como "experimentos" que son, las experiencias de aprendizaje son problemáticas; los resultados no se pueden prever totalmente. Al evaluar los resultados del aprendizaje, los procesos de planeación y la conducción de la experiencia pasan a ser conscientes. El comportamiento de todos los individuos que participan en la situación de aprendizaje, incluyendo a profesores, consultores y expertos en recursos, se evalúa (no se juzga) abiertamente en términos de su efecto sobre los procesos de aprendizaje y los resultados, y se modifican en consecuencia. Un resultado importante del aprendizaje es el auto-conocimiento de procesos de aprendizaje participativo y vivencial y de maneras de transferir dicho conocimiento a otras situaciones en las que los miembros están ahora o estarán en el futuro involucrados en el futuro previsible.

Las personas y los grupos no saben "por naturaleza" cómo aprender de forma participativa y vivencial. A menudo han aprendido maneras de aprender que impiden su participación efectiva en tales procesos. Es necesario desaprender esos hábitos y orientaciones, una tarea siempre difícil de lograr. Se requiere la ayuda de personas que estén comprometidas y que conozcan el tipo de aprendizaje que exige la vida en nuestra cultura pre-figuracional. Tengo la esperanza de que los profesores de educación, junto con otros individuos, puedan llegar a brindar esa ayuda y que trabajen en favor del desarrollo de otros educadores, sin importar su ocupación, que a su vez brinden esa ayuda en los multitudinarios y diversos escenarios a los que la antropogogía está llegando o debe llegar.

Prometí anteriormente identificar algunos grupos humanos, además de los trabajadores pedagógicos en cuya formación los docentes de la educación se

han acostumbrado a centrar su energía profesional, que sean clientes actuales o potenciales de los practicantes de la antropogogía. Y lo he hecho en términos generales. Todo individuo de cualquier edad que experimente alienación de una comunidad tiene la necesidad de ayuda re-educativa. Esto nos incluye a todos nosotros, y a todos ellos también, al menos en ciertos momentos de nuestra vida y carrera.

Quiero tener presente esta identificación muy general a medida que prosigo. Pero siento la necesidad, y estoy seguro de que ustedes también, de mencionar ejemplos más concretos. Al igual que Ko Ko en *Mikado* de Gilbert y Sullivan, necesito "detalles corroborativos para darle credibilidad a la que de otra manera sería una narrativa simple y poco convincente". A diferencia de Ko Ko, quien tuvo que imaginar los detalles, puedo tomar ejemplos e ilustraciones de la vasta gama de inicios antropogógicos que abundan en nuestra sociedad.

Hay dos grados de profundidad en el esfuerzo antropogógico que son evidentes ahora y que, creo, continuarán expandiéndose. El primero es una extensión de la escolaridad o de las oportunidades educativas para más y más adultos de nuestra sociedad. Dichas oportunidades toman la forma de clases, seminarios, conferencias, institutos y reuniones de grupo de diferentes tipos y tamaños. Estos representan, formalmente, un punto de partida mínimo de la forma tradicional de brindar los servicios educativos. En el segundo nivel, el objetivo es modificar las organizaciones e instituciones de tal manera que sus modos de operación actuales sean positivamente educativos para sus miembros y, en muchos casos, para la clientela externa que también pretenden servir. Ello significa alejarse más drásticamente de los patrones tradicionales de brindar el servicio educativo.

Discutiré en primer lugar los ejemplos que están al primer nivel de esfuerzo antropogógico. Haciendo un estimativo conservador, más de diez millones de adultos participaron en alguna modalidad de educación continuada en los Estados Unidos el año pasado. Las investigaciones de Allen Tough, que contemplan un número considerable de proyectos de educación continuada auto-iniciados y auto-organizados por personas adultas en Canadá y Estados Unidos, sugieren que la cantidad es probablemente mucho mayor.⁷ El número de participantes en educación continuada probablemente aumenta cada año.

Hay tres tipos principales de proyectos y programas que representan mucha de la actividad antropogógica a este primer nivel. El primer tipo ya mencionado

está orientado hacia las carreras. La nueva tecnología, las nuevas definiciones de los roles tradicionales, y los roles obsoletos o recientes exigen un entrenamiento refrescante y una capacitación para adultos y desempleados, que les permita adaptarse a los cambios en las carreras en varias áreas de trabajo profesional y no profesional. Esta actividad probablemente está más generalizada en el empleo industrial y comercial y en las áreas de la salud. Algunas profesiones, particularmente en el campo de la salud, están demandando educación renovadora para sus miembros como condición de buena reputación en su profesión.

Un segundo tipo de actividad antropogógica está más orientada hacia la persona y su relación con los demás que hacia su vocación. Decenas de miles de personas que se sienten desorientadas e ineptas en diversas relaciones buscan cada año experiencias re-educativas que les ayuden a encontrar una imagen menos desorientada de sí mismos y a desarrollar patrones de relaciones más satisfactorias para ellos mismos y para los otros individuos que en ellas participan. Parece tonto que los educadores descarten todas estas ofertas por considerarlas "terapéuticas" o "pseudo-terapéuticas" y por lo tanto fuera del ámbito de su responsabilidad educativa. Ya no es fácil trazar una línea divisoria entre la re-educación y la terapia en una sociedad cargada de alienación. Es cada vez más difícil hacerlo en la medida en que el enfoque preventivo de la salud mental, o de la salud en general, se vuelve más creíble y tiene más apoyo tanto en las profesiones como en el público. El punto principal de cualquier programa de salud preventiva es la re-educación. Los programas de prevención o conservación de la salud también tienden a aumentar puesto que prometen favorecer la economía en los gastos de salud.

Un tercer tipo de esfuerzo antropogógico nace de la preocupación moral-política y social sentida por ciudadanos y grupos de ciudadanos. Esta preocupación los impulsa a actuar políticamente. El rango de tales preocupaciones es amplio. Muchas tienen sus raíces en la ansiedad causada por la utilización o no utilización del poder emanado de los continuos desarrollos en la ciencia y la tecnología. El aborto y la asesoría genética, el uso o no uso de la energía nuclear, las amenazas de destrucción para lo que queda de nuestro medio ambiente "natural", la unión de genes, las amenazas electrónicas a la privacidad, son sólo algunas de ellas. Otras preocupaciones tienen su raíz en dudas sobre la equidad y la justicia, aún sobre la supervivencia, para grupos olvidados o explotados de nuestra sociedad nacional y mundial --mujeres,

niños, grupos raciales y étnicos, norteamericanos nativos, para nombrar solo algunos.

Debería ser fácil para los docentes de la educación identificar en tales movimientos la posibilidad de procesos de educación y re-educación, tanto en su esfuerzo interno por orientar y dirigir la visión y las energías de los individuos como en su esfuerzo externo por influenciar la opinión pública y las acciones de quienes ejercen el poder y la autoridad. Al igual que los programas de re-educación vocacional y los proyectos de re-orientación personal e interpersonal, ellos representan un esfuerzo por rediseñar los patrones de evaluación, autoridad y comportamiento que pueden ayudar a reducir (o tal vez a profundizar y aumentar) la alienación inducida en todos nosotros por nuestro riesgoso presente y nuestro indeterminado futuro.

El reto educativo de los grupos comprometidos con una causa moral o política es ayudar a desarrollar un compromiso con el tipo y calidad de aprendizaje vivencial y participativo ya descrito, tanto en sus procesos internos de deliberación y toma de decisiones como en su deseo de influenciar a aquellos que difieren y se oponen a su esfuerzo por resolver conflictos sobre políticas aún no establecidas.

Los esfuerzos re-educativos de los tres tipos ya mencionados se realizan en varios escenarios y con diferentes auspicios. Algunos se hacen en los campus universitarios y las escuelas públicas, otros en salones de conferencias de hoteles y centros de convenciones, otros en iglesias y lugares de reunión de diversas asociaciones voluntarias, y otros en casas y sitios de reunión de barrio. Algunos son patrocinados por instituciones educativas, otros por asociaciones profesionales y gremiales, otros por iglesias y grupos comunitarios y otros por grupos ad hoc que tienen sentido de misión. Todos ellos buscan cambiar la conciencia y la conducta de aquellos a quienes pretenden re-educar, incluyéndose a sí mismos, no siempre con la frecuencia necesaria.

Muchos no están satisfechos con la eficacia de los métodos educativos que emplean, los cuales son por lo general monológicos, entorpecidos por una sobrecarga de información no digerida, homilíaticos y exhortatorios. Al menos algunos de ellos aceptan ayuda para crear las condiciones de aprendizaje más apropiadas según su propósito re-educativo. Tengo la esperanza de que los docentes de la educación escojan proporcionar parte de la ayuda necesaria para

modificar y mejorar los procesos de aprendizaje empleados en estos esfuerzos antropogógicos.

¿Cómo pueden los docentes de la educación ponerse al servicio de esta combinación de esfuerzos de resocialización? Antes de sugerir algunas respuestas a esta pregunta, quisiera recordarles que muchos docentes de la educación ya están participando en trabajo antropogógico, ya sea que lo llamen de este modo o no. Me refiero al trabajo que ellos hacen por la educación de personas en escuelas y colegios, antes y durante su vinculación. Trabajan con adultos de diferentes edades, aunque me atrevería a decir que los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados a menudo difieren bastante de las formas de aprendizaje que, según mis argumentos, requiere la antropogogía contemporánea. Si deciden hacerlo, podrían comenzar a asumir un compromiso con la antropogogía luchando por establecer las condiciones de aprendizaje participativo y vivencial en los programas de formación de docentes que tiene a su cargo. Esto sería de singular importancia para el amplio trabajo clínico que el profesor Smith y otros consideran necesario para mejorar la futura pedagogía.⁸ Espero que al menos parte de la capacitación clínica de los trabajadores escolares, futuros y en servicio, se haga con programas de educación continuada en los que se utilicen métodos apropiados para la resocialización de adultos. Tal vez no sea demasiado esperar que algunos programas antropogógicos en los cuales participen estudiantes de pedagogía incluyan adultos, adolescentes y niños como co-participantes. La división obsesiva de los aprendices basada en su edad cronológica en las situaciones de aprendizaje que predominan en la pedagogía debe ser reemplazada por una variedad de grupos de diferentes edades, si es que se espera reducir y superar efectivamente la desafortunada alienación entre grupos de diferentes edades.

En consecuencia, el papel de los docentes de la educación en la antropogogía puede estar en la realización de esfuerzos para mejorar la práctica de la pedagogía. Sin embargo, si mi análisis de nuestro predicamento cultural es correcto, esos esfuerzos no son suficientes. Los docentes de la educación pueden y deben encontrar la manera de participar en todos y cada uno de los tres tipos de educación continuada mencionados anteriormente, en los cuales se siente una insatisfacción con los modos de aprendizaje que se emplean actualmente y para los cuales se busca ayuda. Probablemente los programas renovadores de capacitación para diferentes profesionales de la salud, administradores y capacitadores en empresas de negocios, industriales y

públicas, y para programadores en el área de comunicaciones, están más abiertos a esas relaciones de apertura. La relación entre los docentes de la educación y los docentes de la salud, la administración o las comunicaciones puede ser una relación de compañerismo en la planeación, conducción y evaluación de los programas de re-educación. O tal vez los profesores de educación puedan servir de consultores externos de dichos programas.

Las funciones de los docentes de la educación que estén comprometidos con la antropogía, ya sea como compañeros o como consultores, serán tres. La primera es ayudar a establecer en los programas de re-educación las condiciones que promuevan el aprendizaje participativo y vivencial de quienes están siendo re-educados. La segunda es influenciar a los patrocinadores de las empresas antropogógicas para que superen las limitaciones sociales actuales en la conformación de la población que va a ser re-educada. Los conflictos deben ser contemplados dentro de proyectos antropogógicos si se espera que las personas involucradas aprendan a resolverlos constructivamente y aprendan a establecer redes de comunidad en nuestra sociedad cada vez más fragmentada. Una tercera función es ayudar a los individuos a descubrir y aceptar la re-educación como un ingrediente necesario para el cambio institucional y la definición de políticas eficaces.

Los docentes de la educación pueden alegar, con razón, que saben muy poco de la múltiple recopilación de información, de la acumulación especializada de experiencia, para relacionarse con una amplia gama de programas que dependen de dicha información y experiencia en su área de conocimiento. No obstante, como se dijo anteriormente, su función no es suministrar conocimiento e información especializada. En mi opinión, los profesores de educación servirán como consultores y facilitadores de procesos en la mayoría de los casos. Si se prefiere un lenguaje jurídico, podría decirse que en la mayoría de los casos actuarán como defensores metodológicos más que substantivos. Si disculpan la alusión personal, sé que tal defensa es posible y efectiva porque yo la he hecho. Como docente de la educación que soy, he encontrado que mis servicios como consultor y facilitador de procesos han sido útiles para poblaciones tan variadas como administradores de una amplia gama de negocios e industrias, opositores de proyectos, enfermeras, físicos, profesionales de la salud, sindicalistas, vendedores de almacén, activistas negros, directores de comunidades universitarias, planeadores comunitarios y miembros del Consejo Episcopal. En las situaciones de conflicto normalmente

se requieren defensores metodológicos. Sus servicios se necesitan con desesperación en un mundo donde se ha perdido la dirección de la tradición y donde la gente debe aprender a encontrar su camino hacia un futuro vivible.

Mencioné anteriormente que los esfuerzos de la antropogogía están actualmente a dos niveles. Hasta el momento me he centrado en el nivel que más se asemeja a la escolaridad. Los individuos se alejan de su lugar de vivienda y de trabajo para crear una sociedad temporal específicamente diseñada para cumplir con los propósitos del aprendizaje, bien sea ésta una conferencia, un seminario o un instituto. En el otro nivel, el esfuerzo de la re-educación está centrado en el lugar de vivienda y trabajo mismo; la organización o institución es el objetivo del cambio. Discutiré tan sólo uno de esos procesos, que en Estados Unidos generalmente se conoce con el nombre de *desarrollo organizacional*. La investigación sobre la manera como opera la organización y los efectos que ella tiene sobre los individuos comienza con la exploración y el diagnóstico de la insatisfacción que se siente dentro de la organización --ya sea con relación a la productividad, el estado de ánimo de los empleados o la deshumanización de los roles y las relaciones. En el diagnóstico, y en la formulación de prescripciones provisionales para el cambio consistentes con él, participan directa o representativamente todos los individuos afectados por el actual funcionamiento de la organización. Los procesos de interacción humana y deliberación empleados son similares a los ya descritos bajo el rótulo de aprendizaje participativo y vivencial. En los círculos de desarrollo organizacional, estos procesos se conocen como investigación por acción cooperativa.

Los primeros resultados de estos procesos son cambios experimentales en las políticas y la práctica institucional, diseñados para aliviar el malestar que motivó inicialmente esta búsqueda conjunta. Los resultados más duraderos son de dos tipos. El primero es un compromiso de la organización o institución de tratar de igual manera, que yo he llamado antropogógica, los problemas que puedan surgir en el futuro. El segundo es el establecimiento de estructuras, normativas y procedimentales, para apoyar el uso continuo de tales métodos en el manejo y la fijación de políticas de la organización o institución. Lo que se busca es que la organización se vuelva responsable de los efectos educativos que sus operaciones tienen sobre los individuos por ellas afectadas, es decir, que la organización se vuelva un agente de la antropogogía.

El inicio del desarrollo organizacional en una institución por lo general requiere los servicios de consultores externos del proceso, quienes deben trabajar en colaboración con los consultores internos empleados de manera continua por la institución. Sus funciones son similares a las ya descritas para los consultores de proyectos y programas de educación continuada. Tengo la esperanza de que los docentes de la educación puedan actuar como consultores, externos o internos, en procesos de desarrollo organizacional y cambio social, lo mismo que en escenarios más tradicionales de educación continuada.

Hace unos pocos años me invitaron a una conferencia sobre "Desarrollo Organizacional y Cambio Social" en Dubrovnik, Yugoslavia. La mayoría de los participantes eran científicos sociales aplicados y estudiantes de administración y gestión pública. Pero unos pocos, y me enorgullece decirlo, éramos profesores de educación. En esa conferencia aprendí que Estados Unidos no está en absoluto a la vanguardia de los países que han introducido la antropogogía en la vida y el trabajo de la gente. Los ejemplos más estables y mejor evaluados venían de Escandinavia, de los kibbutz en Israel, y del movimiento de auto-administración en Yugoslavia. Pero los primeros pasos que se han dado en Estados Unidos no son nada despreciables.^{††} Son lo suficientemente prometedores para darme la esperanza de que más y más instituciones, además de las que ahora se consideran educativas, se harán responsables de la educación continuada de sus miembros mediante la introducción de métodos re-educativos en sus procesos de administración y fijación de políticas. Mi más grande esperanza es que los docentes de la educación lleguen a jugar un papel importante en la difusión del espíritu institucional de compartir las responsabilidades educativas. Si deciden aceptar el reto, la creación de modos y redes de colaboración para promover y compartir las responsabilidades antropogógicas, más allá de los ejemplos simples que he podido enumerar aquí, será un hecho. En este compartir

^{††} El mejor resumen y conceptualización de experimentos de introducción de la antropogogía en el campo laboral en Estados Unidos figura en una edición especial del *Journal of Applied Behavioral Science*. Dee G. Appley y Alvin E. Winder (eds.), "Collaboration in Work Settings", *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 13, No. 3, 1977, pgs. 261-464.

responsablemente yace la más grande esperanza de la supervivencia humana en nuestro agitado mundo.

REFERENCIAS

- 1 WOOD, Robert. "The Disassembling of American Education", *Daedalus*, Vol.109, No.3, Verano, 1980, pg.113.
- 2 BENNE, Kenneth D. *A Conception of Authority*, New York: Russell y Russell, 1971 (1943), pgs.74-75
- 3 MEAD, Margaret. *Culture and Commitment*, New York: Natural History Press, 1970.
- 4 WHITEHEAD, Alfred North. *Adventures of Ideas*, New York: The Macmillan Co., Inc., 1958, pg. 117.
- 5 NORTHROP, F.S.C. *The Meeting of East and West*, New York: The Macmillan Co., Inc., 1946. Tomado de las páginas 4, 5 y 6.
- 6 MEAD, M., *op. cit., passim*
- 7 TOUGH, Allen. *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto, Canadá: Instituto de Estudios en Educación de Ontario, 1979.
- 8 SMITH, B. O. SILVERMAN, B. F. *A Design for a School og Pedagogy*, Washington D.C.: Ministerio de Educación de E.E.U.U., 1980.