

Entre el aprendizaje adulto y la lucha por la mejora económica-social: la educación de adultos hoy

Margarita Campillo Díaz
Universidad de Murcia

RESUMEN: El artículo intenta dar cuenta del estado actual de la educación de adultos, replanteando algunas de las metas u objetivos clásicos formulados en su corta trayectoria. Se sirve para ello del análisis de algunos conceptos fundamentales (ideología, políticas sociales, concepciones de educación...) que actúan como marcos referenciales que permiten entender los distintos enfoques existentes sobre la práctica de educación de adultos, al tiempo que contrasta este tipo de discurso con las dinámicas de aula a través del aprendizaje adulto. En esta aproximación de lo macro y lo micro, de lo general y particular, se reclama la necesidad de ir redefiniendo los fines, las funciones y tareas de la educación de adultos tal y como es propuesto por otros modelos de educación más acordes con la naturaleza de los procesos de enseñanza.

ABSTRACT: The article tries to report the actual state of the Adult Education, reconsidering some of the goals or objectives formulated in its short course. For that it uses the analysis of some fundamental concepts (ideology, social politics, concepts of education...) that plays like referencial frameworks that allow understanding the different existing focuses about adult education practice, while it contrasts this kind of speech with the classroom dynamics through adult learning. In this approximation to macro and micro, to general and particular, it's claimed the necessity of redefine the objectives, functions and tasks of adult education, as it's suggested by other education models mor in agreement with teaching process nature.

PALABRAS CLAVE: Modelos de educación de adultos, metas educativas, procesos de enseñanza, aprendizaje adulto, mejora económica y social, ideología.

KEY WORDS: Adult Education Models, educatives objectives, teaching process, adult learning, social and economical improving, ideology.

O. INTRODUCCIÓN.

La investigación en educación de adultos en la actualidad se mueve entre la influencia de la psicología americana, de carácter fuertemente conductista y humanista, salvo cualificadas excepciones como las de Jack MEZIROW¹, y la sociología europea, de carácter político. La primera ha potenciado la tradición liberal (Jarvis, Leirman, Tawney...) en educación de adultos² y la segunda la tradición participativa y liberadora con Freire, Gutiérrez, Gelpi... a la cabeza³. ¿Cómo conjugar estas dos líneas de pensamiento en Educación de Adultos?, ¿Es posible lograrlo? A nuestro juicio es difícil, ya que mientras la primera sigue preocupada por cuestiones de índole teórica (el aprendizaje adulto, la autoestima en él y las motivaciones que le impulsan a demandar ayuda educativa...), la segunda tradición se preocupa por transformar los contextos sociales muy reacios a ser modificados por la sola influencia de la educación. Esta se ve, así, como un instrumento insuficiente para distorsionar la estructura de la realidad social y económica, mantenida y sostenida por mitos, intereses, influencias, ideologías... que luchan por el poder. A estas cuestiones dedicamos las siguientes reflexiones.

1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: ¿PUEDE TRANSFORMAR SITUACIONES SOCIALES?

De los variados y múltiples mitos de la literatura pedagógica de los últimos treinta años, y alimentado conscientemente por algunos representantes de la misma, se ha desarrollado uno, con especial significación en nuestro contexto, ya que se ha presentado como la "nueva frontera" de la actividad educativa seriamente preocupada por hallar salida a las aporías y contradicciones actuales.

Nos referimos a la educación de adultos y al papel que se le asigna de reforma, mejora y justicia social. De modo más ortodoxo: de las diversas funciones⁴ que se le asignan a este instrumento social que es la educación de adultos como pueden ser, entre otras, la de preparar para vida, disfrute del ocio, preparación profesional, sacar el carnet

1 MEZIROW, J. 1991: *Transformative Dimensions Adult Learning*, Oxford: Jossey-Bass.

2 SÁEZ, J. y PALAZÓN, Fco. 1994: "La educación de adultos en el mundo angloamericano", *Revista de Pedagogía Social*, n°9; pp.7-47.

3 SAEZ, J. 1994: *Educación de Adultos, ¿una nueva profesión?*, Valencia: Nau Llibres.

4 LOWE, J. 1978: "La educación de adultos. Perspectivas mundiales", *Sígueme*, Salamanca. Cfr. el capítulo II dedicado a la "Evolución de las ideas y funciones de la educación de adultos". También en FAURE, E. 1983: *Aprender a ser*, Madrid: Alianza Editorial; p. 220.

de conducir, lograr el graduado social, alfabetizar a gente inculca...⁵, no deja de llamar la atención, aquella otra función que hace hincapié en que a través de esta actividad social puede lograrse la mejora económica y el cambio social.

“En la reunión de la conferencia de Montreal, los puntos de vista se asemejaban considerablemente. Desde entonces, las metas y el alcance de la educación de adultos se han despejado más claramente aún, a causa de la interacción de tres factores: en primer lugar, la decisión de los responsables políticos, de los administradores y de los especialistas en educación de adultos de definir su ámbito con mayor precisión; en segundo lugar, la crisis contemporánea de la educación en su conjunto, que, por haber provocado muchas discusiones, ha contribuido a popularizar la noción de educación permanente; en tercer lugar la tendencia de los países en vías de desarrollo a ver en la educación de adultos un instrumento nacional de promoción y de regulación de la evolución social y del crecimiento económico, más que un bien de consumo individual”⁶.

¿Es posible creer que con la sola educación puede cambiarse una situación económica?, ¿tenemos datos para pensar que esto es así?

No vamos a cuestionar ninguna otra de las funciones que se le atribuye a la educación de adultos puesto que es posible que, en alguna medida y según países y recursos empleados, se logren algunos de los objetivos que los políticos de la educación le han asignado. Ahora bien, la de que consigue desclasas a los grupos desfavorecidos de la situación en la que viven, ¿no es una atribución atrevida que tiene pocos visos de realidad? Las consideraciones siguientes no tienen otra intención que ayudar a clarificar esta creencia, que por otra parte viene siendo el eje medular sobre el que se articulan, en los últimos treinta años, los diversos discursos sobre la educación de adultos. Walter LEIRMAN (1992), uno de los teóricos de la educación de adultos más lúcidos en los últimos años ha escrito a este respecto:

<<En tiempos de una crisis económico-social y cultural, como la que vivimos en Europa desde el fin de la década anterior, es muy típico que pensadores, y responsables lancen regularmente una exhortación a la educación para encontrar una solución a los “graves problemas de nuestra época”. Así la preparación de una conferencia internacional sobre La Educación de Adultos y desafíos de los años 1990 nos ha mostrado que muchos autores, tratando de asuntos como el desempleo, la polución, la carrera de armamentos, las relaciones interculturales, la tecnología, indican que la educación puede y debe contribuir a solucionarlos>>.

5 Al fin y al cabo funciones éstas que también se le asignan a la educación en general lo cual obliga a pensar en el status propio de este ámbito de trabajo y si es sólo una vertebración específica y concreta de la generalidad en que se apoya. Cfr. PALLADINO, E. 1980: Educación de adultos, Buenos Aires: Humanistas.

6 LOWE.O.C. pág. 24.

¿Puede la educación transformar, como práctica social que es, la sociedad? En realidad esta reflexión resume y refleja las grandes líneas o trayectorias que la educación de adultos ha ido llevando en los últimos tiempos. Fundamentalmente tres:

- A/ Una educación de adultos centrada en el educando, de carácter humanista y liberal.
- B/ Una educación de adultos centrada en la sociedad, de carácter político, participativa y radical, en tanto que intenta ir a la raíz de los problemas y a las condiciones que los generan.
- C/ Una educación de adultos, en las dos pasadas décadas, dominada por la administración y la burocracia, de carácter tecnocrático e instrumental, que impide llevar a cabo cualquiera de las dos tendencias anteriores.

Quisiéramos, a continuación, contextualizar estas reflexiones de modo tal que, en las páginas que siguen, se aumente la visión y la percepción que se tiene de esta cuestión.

2. COMO SIEMPRE, LA IDEOLOGÍA.

Nuestra tesis es que estas cuestiones sólo pueden ser tratadas desde un contexto ideológico ineluctable hoy. Y éste sólo tiene sentido en el contexto de las relaciones de poder económico social⁷. La educación formal ha cumplido su papel histórico para el que ha sido y es utilizada. Pero el modelo escolar es un modelo agotado, aún cuando siga siendo el imperante. El conjunto básico de instituciones que se organizan alrededor de la educación, en las sociedades industriales desarrolladas, “superan su estricto marco educativo” para entrar en relación con “las instituciones económicas y políticas que dan significado a las escuelas⁸.”

“El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera el conocimiento auténtico por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos”⁹.

O con otro lenguaje: si nadie duda de que actualmente y en las sociedades avanzadas –¡cuánto menos en las infraestructuralmente dotadas!– hay una forma más o

7 Ver a este respecto, por ejemplo, los textos respectivos de BERSTEIN, B. “Clase y pedagogías visibles e invisibles” y de APPLE y KING. “¿qué enseñan las escuelas?” en GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ. 1983: La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid: Akal; pp. 54-72 y 37-53 respectivamente.

8 APPLE y KING, “qué enseñan las escuelas”, o.c. pág. 37.

9 APPLE y KING, o.c. pág. 38. Referente a las cuestiones de poder, en la relación que mantienen las clases sociales con el nivel cultural que provocan cfr. el análisis comparativo, entre la “vieja clase media” y la “nueva clase media”, de BERSTEIN, o.c. págs. 63-66.

menos desigual del capital económico, según diferenciados contextos, en los que los grupos desfavorecidos siempre son los más deprimidos ¿qué puede hacer pensar que a la hora de la distribución del capital cultural, para adultos desfavorecidos, va a variar el criterio de aplicación?, ¿Mejorar su situación social y contradecir los presupuestos de partida? La ideología cumple su papel. Ella es la gran mediadora entre el mito que extiende la idea de que la educación es un instrumento de logro y mejora económica, y las situaciones sociales existentes imperativas y tozudas que contradicen tales creencias y mitos. Entre el mito y la realidad, en este espacio de dichos y hechos, muchos problemas aparecen en la educación de adultos que siguen (VILLANUEVA, 1984; SAEZ, 1994) sin quedar resueltos. Y en este proceso, la confrontación entre la mala teoría y el activismo ciego deja sus secuelas.

Inevitables a esta problemática puede decirse que el apoyo teórico prestado a la “nueva frontera” es un flaco favor de la misma: los teóricos empeñados en esta tarea se ven incapaces para disimular las profundas e insalvables contradicciones entre lo que suelen decir, la práctica que con ello favorecen y el rigor teórico alcanzado. Tres niveles de justificación difíciles de conjugar desde la imposición de lo social.

Los márgenes de este trabajo son evidentes y no es necesario recordar la imposibilidad de retomar cada uno de los elementos que componen este vasto panorama que supone la educación de adultos. Por lo tanto nos centraremos en un aspecto teórico en el que claramente inciden, por lo demás como en los otros citados, las reflexiones apuntadas en los apartados anteriores. Y nos decantamos, para nuestro análisis, por intentar establecer el marco teórico, su coherencia y justificación, a través del cual se ha intentado responder a la cuestión: ¿cabe hablar de un aprendizaje específico en el adulto? La respuesta a esta cuestión tiene un objetivo claro consistente en establecer una serie de estrategias a través de las cuales propiciar acciones educativas eficaces y creíbles. ¿Pueden ellas influir en la mejora económica de las gentes? Pero antes de entrar detenidamente en esta cuestión nos gustaría adentrarnos en las plataformas paradigmáticas puesto que es desde ellas donde mejor pueden entenderse estas cuestiones más comprensivamente, arrojando, en buena medida, una clarificadora luz sobre el estado de la educación de adultos en la actualidad.

3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ACTUALIDAD A TRAVÉS DE LOS PARADIGMAS.

La Educación de adultos hoy es heredera, como afirma Juan SAEZ (1998), de las dos grandes tradiciones que han ido articulando el discurso de la educación de adultos, como área de conocimiento y práctica educativa que es.

La primera tradición, la denominada por él la liberal-humanista, es el resultado de

filosofías liberales unidas al filantropismo social existente —en el momento que los gobiernos se percataron de la necesidad de alfabetizar a aquellas clases y grupos más desfavorecidos— y a una concepción antropológica en el que el hombre es, básicamente, un ser libre de partida: será la educación la que, a través de esta libertad, intente lograr “hombres integrales” y una mayor igualdad social.

La segunda tradición, la crítico emancipadora, no está de acuerdo con estos supuestos, ya que piensa que el hombre no es libre sino que está condicionando biológica, económica, política, social y culturalmente. Las filosofías neomarxistas y las teorías de la comunicación que alimenta este discurso defienden la idea de que el hombre llega a la libertad, objetivo de la educación, por la igualdad y que ésta es el resultado de la colaboración y la participación de las personas en los proyectos que le ayudan a mejorar sus condiciones sociales y personales.

Cada una de estas tradiciones mantienen una idea distinta acerca de cómo educar y para qué, sobre qué tipo de procesos van más acorde con la naturaleza de la educación y el modo de evaluar estos procesos y otros presupuestos similares.

Cada una de estas tradiciones ha sido fecunda respondiendo a sus principios y teorías, con independencia de los resultados que en la práctica tales concepciones educativas —por otra parte aplicadas no con exclusividad sino con mucho solapamiento y yuxtaposición como corresponde a los imperativos que la situación cotidiana demanda permitiendo la reconducción— hayan sido capaces de obtener: es muy difícil en educación tener una idea cierta y segura de qué objetivos se lograron con la utilización de tales procesos y cuáles no, lo que concede a estas prácticas sociales tanto su virtualidad (de saberlo no sabríamos nunca del todo qué utilización podría hacerse de ellas) como su limitación, ya que todo el mundo se siente con capacidad para opinar de un instrumento tan poco sujeto a las calificaciones pretenciosas de la racionalidad positivista. Aunque intentos tecnocráticos puros los hay y los seguirá habiendo de mentes que buscan y aseguran seguridades en la educación. Estas tradiciones han ido desarrollándose y cruzándose, a través de los autores e investigadores, pero también de los propios profesionales de la educación de adultos, produciéndose una fertilización deseable cuyos resultados teóricos han ido plasmándose en una tan respetable como importante bibliografía. No hay duda de que esta fertilización cruzada de supuestos y tareas, de métodos y procesos, de prácticas y experiencias a las que se les ha procurado ahondar para obtener información, ha sido fecunda para la Educación de Adultos que ha ido enriqueciendo su nivel de discurso teórico y sus posibilidades de realización práctica, aunque ésta, no debe dolernos al decirlo, sea mucho más pobre con respecto a la anterior: al fin y al cabo la teoría siempre va muy por delante de la práctica que pretende dar cuenta o con la que, con frecuencia, quiere contrastarse continuamente.

Tal crecimiento y fecundidad se detecta, siguiendo la línea de avance que recorren

las tradiciones presentadas, en cuanto que se aplica el escalpelo del análisis epistemológico y se evidencia los avances conseguidos desde los primeros pasos en la educación de personas adultas. En el cuadro que se encuentra a continuación puede observarse de una hojeada global la situación existente en la actualidad, el status teórico alcanzado por el discurso de la Educación de Adultos. No puede explicarse en unas pocas líneas, ni siquiera en unas escasas páginas, todo este esquema y cada uno de sus rótulos en detalle para lograr esa comprensión amplia que se invoca en él, pero me gustaría ayudar al lector a superar las dificultades que en la entrada pudiera tener. Así vayan algunas clarificaciones:

Primera, y como puede verse, aparecen tres paradigmas, orientaciones o modelos para interpretar la educación de personas adultas (SAEZ, 1994). La tradición enriquecida ha ido configurando una tercera plataforma desde la que dar cuenta de otros aspectos y dimensiones de la práctica educativa que antes, en otros contextos histórico-sociales y personales, no habían sido puestos de manifiesto. A grandes rasgos podrían identificarse las tradiciones humanista/liberal y crítico-emancipadora, respectivamente, con los modelos interpretativo y crítico aunque el tiempo ha ido sumando ciencias y conocimientos a la configuración sólida de cada uno de los enfoques que dirigen hoy el discurso de la educación de adultos. Pero con el tiempo, el avance de las tecnologías científico-positivistas, los cambios sociales, las variables político-sociales, la interpretación ideológica acerca de la concepción del conocimiento, la realidad de cada día, la demanda y las expectativas de los ciudadanos, los recursos con los que las instituciones educativas cuentan, la formación de los profesores y su promoción en la escala funcional... y toda una serie de concepciones nuevas o reconducidas acerca de lo que es o debe ser el conocimiento educativo, de cómo debe traducirse metodológicamente en prácticas formativas, de la finalidad que se persigue con esta formación, pero también acerca de cómo deben organizarse las instituciones que se dedican a educar, de cuál debe ser el papel de los educadores o de los educandos cuando se hallan implicados en el acto de enseñar, sin olvidar a otros protagonistas involucrados en tales procesos (padres, directores, asesores externos...) todo ello ha propiciado el surgimiento de un nuevo paradigma llamado científico, tecnológico, positivista, burocrático, analítico... y otras denominaciones más, según sea el autor o la escuela que utilice la expresión. Este surgimiento no es absolutamente innovador, bebe de supuestos y consideraciones propias de corrientes filosóficas, psicológicas, sociológicas, y específicamente pedagógicas que van estructurando, a lo largo de los años, una visión distinta de la naturaleza de la educación, en general y de la educación de adultos en particular.

Segunda, esta concepción positiva y gerencialista tan propia del modelo escolar de enseñanza ha traspasado los límites en los que fue concebido y ha penetrado en los

terrenos de la Educación de Adultos, normalmente dominado por las visiones humanistas e interpretativas, cada vez menos por las críticas, hasta el punto de que muchas veces las actividades formativas para las personas adultas vienen atravesadas por un burocratismo escolar casi enfermizo. En Murcia, en las Jornadas de profesorado de EPA de Convenio, se llegó a escribir, en el "Documento final", que la Administración Educativa debería permitir "la construcción de un currículum social diseñado por el propio alumno, en lugar del currículum escolar ahora vigente" (1997;8 y 9).

Tercera, cada una de estas orientaciones tienen una percepción distinta acerca del conocimiento que están produciendo bajo la férula de las ciencias que lo propician y sobre la naturaleza de este conocimiento (objetivo en el caso del paradigma científico-tecnológico; subjetivo en el interpretativo y dialéctico contextualizador en el crítico), de modo tal, que cada una de ellas dan cuenta de las dimensiones diversas que presenta el saber. Pero también estas consideraciones acerca de qué tipo de conocimiento es el propio de la educación de adultos nos remite a la idea de EDUCACION que, congruentemente con los puntos comentados, sostiene cada orientación: de una concepción de la educación de adultos como ciencia pasamos a su antonómica, como arte, para dar lugar también a una concepción más radical, educación de adultos como política que no encontraría grandes obstáculos en resumir las dos visiones anteriores. En realidad esta divergencia de visiones recoge los diversos sentimientos que sus representantes, teóricos y prácticos, han tenido con respecto a lo que es o debe ser la Educación de Adultos.

Cuarto, las columnas dedicadas a cómo se construye el conocimiento reclamaba directamente la respuesta: Pues, normalmente, a través de la investigación. Lo que separa a las tres orientaciones es el tipo de investigación que utilizan para producir conocimiento acerca de la educación de adultos (evidentemente no es la misma la experimental, demasiado asociada al conductismo, que la biográfica, más dirigida por las acciones de las personas y la necesidad de que éstas sean interpretadas, o que la investigación participativa buscando el conocimiento y el sentimiento de los grupos) y sobre cómo este conocimiento se retraduce en teorías prescriptivas (orientación científica), que normativizan el proceso a seguir (orientación interpretativa) o que ilustra y conciencia a las personas obligándolas a reflexionar en situaciones dialécticas para comprender a los demás y comprenderse a sí mismos.

Quinto, el para qué sirve es un rótulo expresivo: hace referencia a la finalidad que se persigue con ese conocimiento construido y convertido en teoría (para instruir, ilustrar, para transformar) y al papel que adoptan los educadores de adultos para lograr tales objetivos: percibirse como un simple tecnólogo, como alguien que facilita los procesos y estrategias de aprendizaje o que desea ir más lejos inten-

tando concienciar e implicar (como corresponde a todo intelectual involucrado en las prácticas educativas) a las personas y grupos para que trabajen en la mejora de sus propias situaciones.

Sexta. Como síntesis y resumen del tipo de intervención educativa que, en cada modelo, se pone en marcha retraduciendo y recogiendo la idea de educación de adultos en cada caso, se nos recuerda la diferencia existente entre una educación de adultos vista como tecnología social (y dirigiendo los asuntos de la gente), como práctica interpretativa (haciéndose eco del sentir de cada persona buscando interpretarse en el medio que se mueven para comprender mejor) y como práctica social crítica donde las intervenciones educativas se construyen, por todos los implicados en la tarea educativa, en actos libres, de decisión personal, orientados a aumentar el grado de autodeterminación y nivel de liberación con respecto a los condicionamientos que limitan la actividad emergente de las personas.

Estas concepciones, estos paradigmas u orientaciones que dirigen el discurso de la educación de adultos, como las que nos permite entender la Animación Sociocultural o la Educación Especializada, no son opuestas sino complementarias: convergen dando una visión distinta de la Educación de Adultos, aquella que recoge los aspectos más objetivos, los más subjetivos y también los más dialécticos y contextuales sin los cuales no hay verdadera educación. Por lo tanto no son orientaciones auténticas, y eso hay que recordárselo a los alumnos que se encuentran formándose en la titulación de Educación Social, sino complementarias y si se presentan de modo analítico es para aprovechar las virtudes didácticas del contraste y la comparación.

4. PREOCUPADOS POR EL ADULTO Y SU APRENDIZAJE.

La investigación en educación de adultos está hoy más preocupada por saber del aprendizaje adulto que del bienestar de las personas. A la cuestión sobre el posible aprendizaje específico del adulto frente al niño, por ejemplo, hay una serie de constructos que suelen destacarse por estar fuertemente relacionados con él: el autoconcepto, la motivación y el estilo cognitivo. La cuestión central podría plantearse así: ¿estos tres constructos representan una clara especificidad de actuación en el aprendizaje adulto? Cuestión problemática que vamos a intentar responder. Pero antes detengámonos en un concepto simple, solo aparentemente, de codificación como es el de adulto.

Porque ya no es aceptable la traducción de aquel “que ha terminado de crecer o desarrollarse” o, tampoco, aquella que lo define como el “estadio de todo ser en el que se alcanza plena capacidad para cumplir sus deberes con la especie”. Ni éstas ni otras definiciones de cuño semejante, son válidas para trabajar con ellas en Ciencias Sociales. La definición de adulto de GOGUELIN, por ejemplo, de cara a sus propuestas sobre la

educación de adultos, no pudo satisfacer sus propuestas metodológicas. Para él, el adulto es el "ser maduro cuyo desarrollo afectivo, mental, sensorial, motor y sexual se ha completado, aunque a veces no muy bien"¹⁰.

El concepto de adulto no es un concepto suficientemente codificado. No sirve para la investigación social como no sea más que para establecer generalidades de bulto. Y esta ineficacia conceptual se manifiesta a través de varias razones:

- a) Hasta ahora este concepto ha venido sufriendo definiciones por relación a otros estadios del ser humano.
- b) Porque estas definiciones no son unívocas y vienen cargadas de significaciones de diversa índole y dimensión. Lo que puede dar una idea de su imprecisión.
- c) Porque la política de estadios, de etapas, de estados definitivos, lineales... del ser humano no ha conseguido sino confusión de la imagen que nos hacemos del hombre, que en su conducta y experiencia, trasciende todos estos.
- d) ¿Y qué decir del criterio cronológico? ¿Cuántas etapas es preciso considerar en el desarrollo de una vida?, ¿Las nueve aportadas por Pende realizadas con criterios fisiológicos exteriores?, ¿Las ocho del neofreudiano Erikson en función de la personalidad que se presenta?, ahora bien ¿cómo sostener hoy que la madurez de una personalidad puede corresponderse a su edad cronológica?, ¿Acaso es más aceptada la división de Sullivan? Pocas líneas directrices se han dado a este respecto, y las preguntas sin contestar se acumulan. Ni siquiera la división prudente de Broomley, (para quien de las cinco grandes etapas que comprende la vida humana la cuarta es la etapa adulta subdividida a su vez en cuatro periodos significativos) supera alguna de estas objeciones. Hay razones¹¹ para seguir dudando de la operatividad de este concepto falto de reintegraciones y replanteamientos para que pueda ser manejado, con menos imprecisión, por los teóricos de la educación de adultos.

5. INVESTIGANDO SOBRE EL APRENDIZAJE ADULTO Y NO SOBRE LAS POSIBILIDADES DE ÉSTE PARA LA MEJORA SOCIAL.

Los problemas que se aglutinan en torno a esta cuestión no son menos sustanciosos que los anteriores. Se concentran en torno a las siguientes cuestiones de partida, muy

10 GOGUELIN, P. 1967: Formación continua de adultos, Madrid: Narcea; pág. 45.

11 En el trabajo de VILLANUEVA BEA, P. 1984: La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio, Valencia: Promolibro. Se encuentra, en su parte teórica, un gran esfuerzo por integrar conocimientos. Sin duda la mejor sistematización española con significativas sugerencias para el interesado. Respecto al punto que comentamos confróntese las páginas 66-76.

bien dirigidas por Jack MEZIROW¹² con su concepto de *Aprendizaje transformativo*. Pero veamos antes algunas cuestiones previas.

- a) ¿Hay un aprender distinto en el niño y en el adulto?
- b) Si se aceptan sucesivas etapas en la adultez ¿existen diferencias específicas en cada una de ellas de tal forma que sea posible expresar o categorizar diversas formas de aprendizaje?, ¿de qué modo se produce el aprendizaje adulto?
- c) Si se penetra en los aspectos principales del aprendizaje como proceso que es y en las leyes que, al respecto, se han formulado se ha deslizado la hipótesis siguiente: el adulto no se diferencia del adolescente e incluso del niño, en su *forma* de aprender. Más bien la diferencia estará en las *posibilidades* que, como organismo, posea tanto en su desarrollo personal como en las incitaciones ambientales y culturales que *actúan sobre él*. Aún más: el proceso neurológico en sí que subyace a estos aprendizajes es *igual* para ambos pues el aprendizaje se realiza a través de la sinapsis de las neuronas cerebrales y de los cambios bioquímicos que ella conlleva; ¿dónde está, pues, la diferencia?¹³.

Tal cúmulo de cuestiones no ha sufrido excesivo adelanto cognoscitivo y si hay un rasgo común que caracteriza a los resultados obtenidos es su generalidad.

5.1. *En torno al estilo cognitivo*. Al parecer uno de los rasgos diferenciadores del aprendizaje adulto con respecto al aprendizaje infantil. Dentro de este campo de conocimiento ¿qué nivel hemos obtenido sobre él?, ¿cuál es la edad media en que los sujetos llegan a alcanzar el pensamiento formal? Las investigaciones realizadas permiten afirmar que no hay una media en el logro de este objetivo sino diferentes edades medias: ¿qué quiere decir esto?, ¿qué es importante la fuerza del medio?, entonces ¿varía la edad media según distintos medios sociales?, y ¿cómo vertebrar esta cuestión hacia la práctica del adulto desfavorecido?

Si gran parte de los seres humanos, por otro lado, no consiguen nunca el pensamiento formal por no tener, entre otras, la oportunidad de experimentar ambientes de enriquecedores estímulos educativos ¿cómo elaborar programas para adultos desfavorecidos en función de esta variable diferenciadora?¹⁴.

5.2 *En torno a la motivación*. Si el comportamiento parece que se explica, en gran

12 MEZIROW, o.c. en nota nº1.

13 Es de lamentar que GONZÁLEZ, E. 1980 no haya aprovechado esta cuestión y responda a este problema desde planteamientos propios de la psicología lineal y evolutiva. Los adultos y la educación sociopolítica, Madrid: Popular; pp. 64-67.

14 Cfr. algunas de estas ideas en R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS, 1980: "Del estilo cognitivo a una teoría de la diferenciación", en Revista de Psicología General y Aplicada, vol.35; pp. 467-490. También CARRETERO, M. 1982: "El pensamiento formal: resultados nuevos sobre un antiguo tema", Revista de Psicología General y Aplicada, vol.37; pp.247-260.

medida, por la motivación, no es descabellado acudir a este terreno de conocimientos, fuertemente conexionado con el del aprendizaje, para ver sus posibilidades en la teorización sobre la educación de adultos. Una vez más las generalidades aisladas han sido el ritmo de aplicación y el más escaso rigor el tono de los resultados. Y ello en un terreno donde hemos obtenido más datos por la investigación. Cuestiones de base como ¿cuáles son los rasgos esenciales de la conducta que están exigiendo la intervención del concepto de motivación?¹⁵, ¿qué tipo de variables intermedias de tipo hipotético es aconsejable usar para la búsqueda de factores motivacionales?... siguen sin encontrar el camino de incardinación en la educación de adultos. Pero la gran cuestión que campea por encima de la ortodoxia representadora del tema, y que es indispensable recordar aquí, es: ¿el proceso básico motivacional del adulto es sensiblemente distinto al del niño? Sin esclarecer tal situación de partida es imposible abordar el empleo de las distintas técnicas de refuerzo en el aula de adultos.

Ahora bien, hay que reconocer que, en torno a estas últimas cuestiones, ya se han dado algunos pasos significativos aunque no específicamente en el terreno del adulto. Así, por ejemplo, en el manejo de contingencias (refuerzos) en el aula no sólo se está aplicando al estudio de la atención, la concentración... sino también para eliminar conductas disruptivas que de manera indirecta está afectando negativamente el proceso educativo personal o general (toda el aula). Al menos parece incrementar la ejecución académica¹⁶. El *timeout* (tiempo libre) es una técnica que parece estar dando algunos frutos así como los programas de economía de fichas.

Son procedimientos que están consiguiendo elevar los grados de motivación y rendimiento en el aula de alumnos desfavorecidos¹⁷ hasta el punto de buscar que el alumno aprenda a crearse un ambiente estimulante para el estudio¹⁸. Las técnicas de refuerzo son muy variadas dentro del amplio espectro que presentan la terapia cognitiva y la terapia de conducta pero ¿cuáles son las técnicas específicas del adulto si la opinión más extendida hoy es que el proceso básico motivacional es único diferencialmente?

5.3. *En torno al autoconcepto*. Si tiene razón Rogers¹⁹, cuando afirma que una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la

15 KIMBLE, G.A. 1977: *Condicionamiento y aprendizaje*, México: Trillas; pág. 453.

16 DEL PINO; ATELA, J. y SANTILLAN, C. 1983: "Reducción de conductas disruptivas en el aula e incremento del rendimiento académico como efectos directos de una economía de fichas en un modelo de triádico de intervención", *Análisis y modificación de conductas*, n° 22; pp. 483-497.

17 RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. 1980: *Terapia de conducta*, México: Trillas. Para este punto el capítulo 6 pp. 294-300 es el más adecuado.

18 WARK, D.M.: "Cómo enseñar a los adultos las habilidades necesarias para estudiar", en KRUMBOLTZ, y THORES, EN. 1981: *Métodos de consejo psicológico*, Bilbao: D.D.B.; pp. 541-550.

19 ROGERS, C.R. 1966: *Psicoterapia centrada en el cliente*, Buenos Aires: Paidós; pág. 333.

supervivencia o desarrollo de la estructura de su autoconcepto, poco puede dudarse de la importancia que este concepto tiene en el campo del aprendizaje adulto. La imagen que un individuo tiene de sí mismo²⁰ se presenta como determinante de sus pensamientos, sentimientos y, en general, de su conducta²¹.

Para el pensamiento psicológico moderno se ha convertido en un tema axial²² y las investigaciones van extendiéndose a diversos campos disciplinares como el psicológico, sociológico, pedagógico... Ya sea centrando el análisis del autoconcepto sobre el aspecto actitudinal del mismo²³, ya sea buscando distinciones analíticas (autoimagen y autoestima) a base de intentar encontrar los componentes de los mismos (lo que permitiría hablar de autoimagen real, autoimagen ideal²⁴ y autoimagen social²⁵ para el primer componente, y de autoevaluación y autovalía como dos procesos básicos de la autoestima²⁰, ya sea, en fin, para encontrar las características más sobresalientes del autoconcepto tomando como referencia los siete supuestos básicos que ha recogido EPSTEIN²⁷ y en los que están de acuerdo la mayoría de los expertos.

Ahora bien, en relación con el aprendizaje adulto y el currículum a que puede dar lugar, las reflexiones no nos cesan y las codificaciones son más reducidas. Porque, si bien las experiencias de autoconcepto parece hacer pensar que éste es generalmente estable a través del tiempo²⁸, se piensa, también, que esta consolidación –que supone una especie

20 COMS, AVILA, PURKEY definen el autoconcepto como “todos aquellos aspectos del campo perceptual a los que nos referimos cuando decimos nosotros o yo”; en SANTOS REGO, MA. 1982: “La estimulación del autoconcepto y la autoestima en el aula: una urgencia inaplazable de la Psicología escolar”, *Revista de las Ciencias Sociales*, nº112, Oct-Dic; pág. 428.

21 ROSEMBERG, M. 1965: *Society and the adolescent Self Image*, New Jersey: Princeton University Press; pág. 7.

22 GIMENO SACRISTAN, J. 1976: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, I.N.C.I.E., Ministerio de Educación y Ciencia; pág. 135. También en DEUTSCH y KRAUSS. 1970: *Teorías de la Psicología Social*, Buenos Aires: Paidós.

23 Lo que ha dado lugar a considerar el autoconcepto como una actitud hacia sí mismo quedando definido de acuerdo a los componentes que se pueden hallar en las actitudes componente cognitivo, evaluativo, emocional, conductual Cfr. en BURNS, R.B. 1979: *The Self Concept, in theory, measurement development and benanos*, London: Logman; pág. 52.

Este mismo punto de partida es el de ZABALZA quién lo define como “el conocimiento vivencial que uno posee de sí mismo y que ha elaborado en función de la imagen de nosotros mismos que han reflejado y hemos percibido de los demás”; en SANTOS REGO, o.c. pág. 430.

24 Así COMBS y SOPER la definen como “la clase de persona que al individuo le gustaría o espera ser”; en BURNS, o.c. pág. 140.

25 Es la opinión que el sujeto tiene de lo que los demás creen de él. “Lo que yo crea que los otros piensan de mí puede ser un dato para basar lo que creo de mí mismo”; GIMENO SACRISTÁN, o.c. pág. 55.

26 A este respecto confróntese la opinión de COOPERSMITH y de BRISEET, o.c. pág. 55.

27 FIERRO, A. 1981: *Lecturas de Psicología de la Personalidad*, Madrid: Alianza; pp. 91-111.

28 VILLANUEVA BEA, o.c. pág. 102. Opinión apoyada en FORGUS y SCHULMAN quienes reco-

de defensa contra cualquier nueva experiencia que se viva— se convierte en la misma negación de la educación de adultos. Es decir, si la consecución, a través del tiempo, es para una persona la madurez, capacidad de elección y decisión (responsabilidad de actuación en su vida social o individual), y ésta es una fuerte variante del autoconcepto conseguido (independencia en las decisiones) ¿cómo conseguir variar este autoconcepto personal para adaptarlo a situaciones dependientes que exigen el aprendizaje adulto?²⁹ Y sobre todo ¿para qué?, ¿no es esta consecución del autoconcepto una variante más codificada en Ciencias Sociales del viejo deseo de auto-realización que se la ha pedido como objetivo a la educación? Y más concretamente. El adulto desfavorecido ¿no es una de sus características psicológicas la falta de autoconcepto en el sentido empleado antes? Esto es ¿no es el desfavorecido aquel que no acaba de percibir la relación de los significados experienciales que sufre y, por tanto, su self (yo) está más distorsionado que en otra persona de clase media o clase menos infraestructuralmente dotada?³⁰

En un gradiente mayor de profundización se afirma que los adultos desfavorecidos tienen un fuerte autoconcepto negativo³¹ incapaz como son de explicarse sus respectivas situaciones personales y sociales en función del sistema económico social en el que está inmerso. Pero lo que interesa aquí es ¿cómo superar este handicap de cara a una aceptación de las situaciones de aprendizaje por el adulto desfavorecido? La participación del adulto en el contexto educativo desencadena una complejidad de sentimientos que, a juicio de DOERRY se deben en parte, a la “presión de exigencia intelectual del programa previsto”³² que en el caso del adulto desfavorecido se deriva en desgana, opresión y desarrollo de su autoconcepto negativo, ¿cómo cambiar esta actitud negativa hacia el aprendizaje?, y sobre todo ¿cómo puede darse, desde esta posición particular de frustración, un salto cualitativo para convertir la educación de adultos en un instrumento de lucha por modificar no ya las situaciones psicológicas de la gente sino por transformar su situación socioeconómica?

gen datos procedentes de otras investigaciones., *Personality. A cognitive view*, Englawood Clifs: Prentice-Hall; pp. 221-222.

29 RODRÍGUEZ TOME señala, a este respecto, que en el adulto normal, no desfavorecido, las evaluaciones de los otros tendrán menor influencia sobre su conducta. Cfr. en GIMENO SACRISTÁN, o.c. pág. 154.

30 CAPERMIN, N. 1976: *Lifelong Education Social Class and Psychological Development*, John Wiley: New York; pág. 36.

31 La codificación teórica a aclarar es la siguiente. Se dice que si el individuo mantiene una coherencia más o menos explícita entre su imagen ideal y la imagen real tendrá un autoconcepto positivo. La falta de esta congruencia en donde el sujeto sufre una escisión entre lo que cree que es, lo que los demás perciben acerca de él, y lo que es realmente, produce un autoconcepto negativo.

32 DOERRY, G. 1981: “Factores socioemocionales condicionantes de la conducta de aprendizaje en el adulto”, *Cuadernos de Realidades Sociales*, nº18-19, Enero; pág. 194.

6. NO CONSIGUE LA MEJORA SOCIAL.

Como hemos visto, la investigación en educación de adultos no se ha interesado por la relación entre ésta y las realidades económicas y sociales. No obstante tenemos datos e informaciones.

¿Produce la educación de adultos, tal y como se está impulsando hoy, el cambio social propugnado por sus defensores? o por el contrario ¿contribuye más aún a la marginación socioeconómica? E.BRUNNER piensa que sí:

“Aunque la educación de adultos en la civilización occidental se originó como medio para reducir el desnivel entre los estratos superiores e inferiores, hoy día tiende a aumentarlo. Aquellos que en la sociedad tienen mayor necesidad de las posibilidades culturales que puede proporcionar la educación de adultos son los menos beneficiados por ella”³³.

La realidad económica se impone. La transformación social se produce pero en el sentido contrario. El hecho es que se constatan una serie de fenómenos hoy como el paro, la inflación, el crecimiento masivo de la pobreza... en los países desarrollados (cuanto no en los subdesarrollados), que han ido conformando el surgimiento de una gran población marginada del bienestar social. Población de marginados en donde se incluye una amplia gama de grupos sociales que van desde los parados a trabajadores emigrantes o jóvenes sin horizontes que constituyen en términos sociológicos, *el cuarto mundo*:

Un mundo cuyo origen ha tenido una causa fundamental económica: no quiere ello decir que sea la única causa de la desventaja en que están situados estos grupos desfavorecidos pero sí la principal. Los resultados han sido analizados por los investigadores de las ciencias sociales de los que políticos o el teórico de la educación han procurado tener constancia.

“Las consecuencias que acarrea la privación económica y cultural se manifiestan en forma de comportamientos familiares y sociales desorganizados, deficiencias educativas, incompetencia laboral y conducta delictiva. La reacción individual a esta situación carencial va desde la apatía, desesperanza y resignación a las actitudes de resentimiento o de rebeldía”³⁴.

¿Cómo superar esta situación? ¿A través de la educación de adultos? ¿No es concederle un excesivo papel a esta actividad social? Las respuestas sólo cabe planteárselas

33 BRUNNER,E. y VERNER,C. 1979: “Educación de adultos”, Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, vol.2, Madrid: Aguilar; pág. 91.

También en BRUNNER,E. 1959: An Overview of Adult Education Research, Chicago: Adult Education Association; pp. 89-118.

34 VILLANUEVA BEA,o.c. pág. 139.

desde el sistema económico de un Estado y sus soluciones a la variada problemática social.

La economía imperante en Europa y en casi todo el imperio occidental es el modo de producción capitalista bajo la férula de la ideología neoliberal. Sistema político y económico, el capitalismo ya no mantiene las formas con las que se inició en Inglaterra a finales del XVIII. Su variabilidad es imposible de ser comentada aquí, puesto que, en la evolución que ha ido sufriendo este fenómeno, se observa que ha sobrevivido a varias guerras, disturbios internos e incluso revoluciones³⁵. Esto es una nota distintiva de la complejidad y raíces que ha ido adquiriendo para sobrevivir. Pero no nos sustraemos a expresar, al menos tres condiciones de base del capitalismo actual.

1º. Es sabido que la condición previa para la existencia de cualquier forma de organización social, incluso de las menos avanzadas, es un *excedente* sobre el nivel de subsistencia. En este caso no es necesario que el sistema político o económico, de tal organización, sean capitalistas. En donde quedará de manifiesto cuál será el sistema imperante (capitalista o colectivista, por poner un ejemplo antinómico que la realidad no mantiene) será en el momento en que se determina *qué clases y qué individuos* serán los receptores del excedente sobre la subsistencia.

2º. De lo que se deduce que toda organización social que no tenga este excedente o llegue a este nivel de subsistencia no puede ser considerada como tal. Entonces precisará para lograrlo el apoyo, en efectivos recursos, de los que lo tienen. Esta es la expresión que resume la intención bienpensante de los sistemas favorecidos. Pero los términos favorecido-desfavorecido pueden ser interpretados en función de un equilibrio puramente artificial. Lo que, por otra parte, es frecuente.

3º. Es entonces, cuando se reflejan las tomas de decisiones relevantes en donde se manifiesta qué capacidad de determinación, sobre los diversos particulares tiene el sistema político y qué el sistema económico. Lo que significa que en el capitalismo moderno la separación de los poderes políticos y económicos siguen siendo característicos. ¿Cómo se refleja esta situación en campos más concretos como es el de la marginación socioeconómica y su superación a través de instrumentos como la educación de adultos? A los teóricos de la educación de adultos les preocupa poco esta cuestión. La educación de adultos no es asociada a la dimensión social de las personas. No consigue, por lo demás,

35 HOOVER, C. 1979: "Capitalismo", Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales, vol.2, Madrid: Aguilar; pp. 161-167.

mejorar la situación económica de la gente, más bien al contrario reifica su situación social. Pero puede aumentar su capital cultural, producto del aprendizaje sufrido durante los procesos de educación.

7. ALGUNAS REFLEXIONES ÚLTIMAS.

En relación a todo lo dicho y teniendo presente la realidad educativa de adultos cabe expresar algunas conclusiones.

- 1°. La educación de adultos va dirigida hacia la “cultura de la pobreza” en una determinada medida. Primera falacia. Las investigaciones realizadas ponen de manifiesto la falta de equivalencia entre desarrollo educativo y desarrollo social: Muy al contrario, este desarrollo educativo es inversamente proporcional al capitalista. Función de disimulación y dominación de la ideología capitalista.
- 2°. Algunos autores afirman que una mayor capacidad económica en grupos que un día fueron desfavorecidos no basta para generar por sí misma motivaciones distintas en sus componentes. Dimensión justificadora de la función de integración que cumple toda ideología que domina. La ocultación es manifiesta a través de un argumento que no se sostiene: para evitar se comprende la fuerza de los determinantes económicos, se anula su validez en función de los valores culturales que nunca llegarán a poseerse.
- 3°. La casuística que acude a determinados hechos individuales de desclasamiento social y económico, para roturar la afirmación anterior, no es válida y viene refutada por la investigación social. Los verdaderamente desfavorecidos, objeto de la mirada (segura y cómoda) del “experto” en el tema, no creen en la educación como medio de mejora de su situación real.
- 4°. La educación de adultos y empleo. Esta estructura convertida en promesa esperanzadora es el rasgo operatorio de tal ideología. Es una muestra clara que se piensa desde ella. Y así la contradicción: por una parte, el sistema capitalista de competencia valora, desde la meritocracia, la posibilidad de empleo y, por otro, se oculta la imposibilidad de competir con la base obtenida a través de la educación de adultos.
- 5°. La educación conservadora origina desigualdad y como consecuencia pobreza. Es la causa de la enfermedad: ¿la educación de adultos un remedio creado por el propio sistema para curar la enfermedad por él engendrada? Función de dominación en donde más claramente se manifiesta cómo la separación entre poder político y poder económico, no es tan acendrada como pudiera parecer.
- 6°. Se afirma que se invierten grandes cantidades en educación de adultos para los

desfavorecidos. ¿Por qué no se emplean estos recursos en satisfacer las verdaderas necesidades de estos grupos? Función dinámica de la ideología pretendiendo convencer que el sistema tiene razón: es más importante la cultura que el pan.

- 7º. En España, la educación de adultos ha sido interpretada como una vértebra de la educación compensatoria, lo que favorece el análisis que hemos realizado. Aquí se ha buscado carta de ciudadanía, de institucionalidad, para esta actividad educativa. Y aquí, por tanto, se ha producido claramente la desconexión entre actividad educativa, realizaciones teóricas de apoyo y el desarrollo teórico alcanzado por otras áreas culturales y otras áreas disciplinares. En este sentido hemos extrapolado a la nuestra resultados de otra realidad.

He aquí algunas reflexiones para un replanteamiento:

Si el papel de la educación, aparato ideológico del Estado, es fuertemente reproductor ¿por qué suponer que el que puede cumplir la educación de adultos va a eliminar esta concomitancia una vez que ha perdido la dimensión marginal que la caracterizaba y se ha institucionalizado?

Si los sistemas escolares no han sido capaces de superar las desventajas sociales que presentan los niños inmersos en medios socio-culturalmente desfavorecidos ¿no parece ingenuo que lo puedan lograr sus adultos cuando en la mayoría de los países la educación de adultos no ha logrado superar el nivel de continuidad de la escuela, la programación de una instrucción básica o la alfabetización más escrupulosa?³⁶.

36 CAMPILLO, M. 1998: "La Educación de personas adultas: Algunas reconsideraciones actuales", Revista de Pedagogía Social, nº.17, Valencia: Nau LLibres.