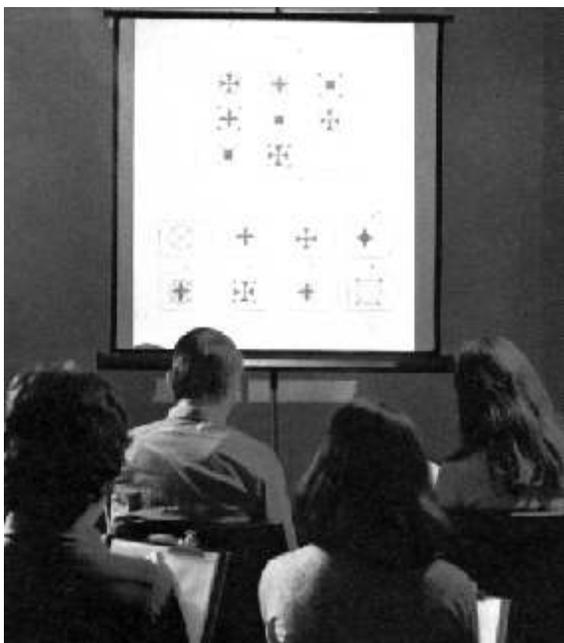


Aprendizaje entre adultos

Dafnis Antonio Dominguez A.



RESUMEN

El presente artículo plantea que los modelos andragógicos, referidos al aprendizaje entre adultos y desarrollados en una amplia gama de escenarios institucionales y no institucionales, se pueden enmarcar en diversas filosofías educativas así como diferentes perspectivas políticas y fines. Además señala que la educación entre adultos, al igual que toda práctica educativa, se inspira en determinados fundamentos ontológicos y epistemológicos, los cuales pueden estar explícitos u ocultos. Propone, para categorizar la andragogía, distinguir entre enfoques como el funcionalismo y el interpretativismo que refuerzan la dominación y, por otro lado, corrientes como el estructuralismo y el humanismo radical las cuales desafían las relaciones de poder existentes.

Descriptor: andragogía, pedagogía, funcionalismo, estructuralismo, interpretativismo, humanismo.

Quienes estudian en el subsistema de educación superior pueden ser considerados como personas adultas, no obstante, los modelos a través de los cuales aprenden parecen similares a los utilizados para las prácticas y experiencias educativas consideradas apropiadas para los procesos de enseñanza aprendizaje de niños y niñas, eso pese a que la investigación tiene también importantes desarrollos empíricos y teóricos en el ámbito de la educación entre adultos. Esta situación exige además pensar en qué medida es posible la complementariedad entre los modelos tradicionalmente empleados en la enseñanza aprendizaje con niñas y niños y los modelos específicos del aprendizaje entre adultos y adultas.

Tener presente esta distinción de modelos afecta los métodos de enseñanza aprendizaje empleados, la concepción que sobre la evaluación se maneje, el rol del maestro/maestra, el rol de los/las aprendices y el lugar de la autoría del currículo. La autoría significa intervenir de manera activa en el proceso de autoaprendizaje y co-aprendizaje, el valor de la experiencia en el proceso de aprender, la posibilidad de aplicación inmediata de lo aprendido, la vinculación del aprendizaje a la solución de problemas y al hacer creativo, la horizontalidad en el aprendizaje, el aprendizaje concebido como una condición de la vida que nunca termina y la importancia fundamental que tiene el diálogo en los procesos educativos.

La andragogía, entonces, trata acerca del aprendizaje entre adultos, «el fin de la andragogía es educar al adulto» (Adam, 1997, p 58). El término proviene del griego *anér*, cuya raíz *andr* significa: no niño. Fue acuñado en el siglo XIX por el alemán Alexander Kapp. A principio del siglo XX fue utilizado también por Eugen Rosenback para englobar aspectos curriculares característicos de la educación entre adultos. Por otro lado, del latín *adolescere* que significa crecer se deriva *adolescente* que es

creciendo el participio presente de crecer, y *adultum* que significa crecido, el participio pasado de *adolescere*.

Roque Ludojoski propone tres criterios para considerar una persona adulta. Adulta es aquella persona que acepta la responsabilidad de sus actos, expresa un predominio de la razón sobre los sentimientos y tiene una personalidad equilibrada. (Ludojoski, 1972, pp 20-23). A su vez, de acuerdo con Allport, la madurez de la personalidad supone extensión del sí mismo, una relación afectiva con los demás, seguridad afectiva, percepción realística del mundo, conocimiento de sí mismo y una filosofía unificadora de la conducta. (Allport, 1966, pp 338-351).

En la educación del adulto y la adulta la enseñanza no es transferir conocimientos y el aprendizaje no es memorizar, en consecuencia, «la función del facilitador en la educación de adultos deja de ser el de agente transmisor de conocimientos para convertirse en orientador de los mecanismos que ha de adoptar autónomamente el adulto en las situaciones de aprendizaje». (Adam, 1987, p 24). El estadounidense Malcolm Knowles, considerado el padre de la educación de adultos, en su libro: *Práctica moderna de la educación de adultos de la pedagogía a la andragogía*, definió a la andragogía como «...otro enfoque del modelo pedagógico usado por los aprendices, quienes disponen de dos modelos alternativos que pueden 'ajustar' a situaciones particulares» (Knowles, 1980, p 43).

Se pueden distinguir algunas diferencias entre ambos modelos. En el modelo de la pedagogía tradicional el aprendiz es dependiente en cambio en el modelo andragógico es autónomo. En el modelo de la pedagogía tradicional la experiencia del aprendiz tiene poco valor mientras que en el modelo andragógico tiene mucho peso. En el modelo de la pedagogía tradicional se aprende lo que otros deciden en tanto que en el modelo andragógico se aprende a

1.- Del original en inglés: «...another model of assumptions about learners to be used alongside the pedagogical model of assumptions, thereby providing two alternative models for testing out the assumptions as to their "fit" with particular situations.»

partir de las necesidades del aprendiz. En el modelo de la pedagogía tradicional se aprende con la esperanza de que la información sea útil para después, en cambio en el modelo andragógico lo que se aprende es útil de una vez.

La pedagogía tradicional sólo reconoce la inteligencia lógico matemática; sin embargo, no todo el mundo aprende igual, existen múltiples estilos de aprendizaje. En el marco de un pluralismo epistemológico, existe una diversidad de estilos de aprendizaje y multiplicidad de inteligencias. Howard Gardner ha identificado, al menos, nueve tipos de inteligencias:

1. Musical: permite realizar actividades relacionadas con la música.
2. Cinético-corporal: permite actividades corporales.
3. Lógico matemática: permite la solución de problemas lógicos y matemáticos.
4. Lingüística: permite la construcción del lenguaje.
5. Espacial: permite representar o construir modelos tridimensionales.
6. Interpersonal: permite la comprensión de los demás.
7. Intrapersonal: permite la comprensión de sí mismo.
8. Naturalista: permite comprender la naturaleza.
9. Existencial: permite comprender el ámbito espiritual.

1 al 7 (Gardner, 1995, pp 34-43), 8 y 9 (Gardner, 2001, pp 62-68).

El aprendizaje del sujeto adulto tiene lugar en una diversidad muy amplia de escenarios y puede abarcar diferentes enfoques. Los enfoques dependen de los distintos propósitos con los cuales se asuma la educación entre adultos. Tales propósitos pueden consistir en el mejoramiento de la efectividad organizacional, capacitación y actualización de la fuerza de trabajo, alfabetización, educación básica, educación funcional, educación para el desarrollo de la comunidad, educación programada, educación permanente, educación

liberadora.

Por lo demás toda práctica educativa se apoya en alguna visión acerca de la naturaleza de la realidad, es lo que se denomina su fundamento ontológico. Asimismo, se basa en algún punto de vista sobre el conocimiento, es decir, tiene también un fundamento epistemológico. En general, se puede afirmar que ha habido dos grandes tradiciones acerca de la naturaleza de la realidad; pueden distinguirse inmensidad de tonalidades, pero de una u otra manera, cualquiera que sea la gama, siempre parece posible ubicar cualquier enunciado en alguna de dos grandes visiones sobre la realidad.

Por una parte, están quienes conciben a la realidad como algo dado; es decir, consideran que existe un mundo preexistente independiente de la mente, el cual es común para todos los observadores y, en este sentido, la realidad es considerada una realidad exterior. A esta ontología se la conoce como **ontología realista**. Por otro lado, está la visión de los que consideran la realidad como algo relativo. Para éstos, la realidad es una realidad interior, porque no existe un mundo independiente de la conciencia, sino que la realidad es una construcción mental y, por lo tanto, relativa de acuerdo al proceso en el cual emerge. A esta ontología se la denomina como **ontología relativista**.

Así como la ontología se refiere a la naturaleza de la realidad, la epistemología trata acerca del modo de conocer, se refiere a las condiciones bajo las cuales los hechos y objetos pueden convertirse en conocimiento. Para quienes conciben que la realidad es realista resulta más coherente una **epistemología objetivista**. Mientras que si se considera la realidad como realidad relativa; esto es, una realidad interior y del ámbito subjetivo, entonces corresponde mejor una **epistemología subjetivista**. Lo anterior significa que el supuesto ontológico realista (primacía genética de la naturaleza) compromete el supuesto epistemológico objetivista (de tipo realista que supone un mundo independiente de la mente).

El modelo representacional del conocimiento

corresponde a una epistemología objetivista, en la medida en que considera un mundo independiente de las descripciones e idéntico para todos los observadores. Arthur Schopenhauer en su obra *El mundo como voluntad y representación*, de 1819, afirma que el mundo no es más que representación, que «todo lo que existe para el conocimiento, es decir, el mundo entero, no es objeto más que en relación al sujeto, no es más que percepción de quien percibe; en una palabra: representación» (Schopenhauer, 1985, p. 17). De acuerdo con esta percepción existe una realidad exterior y, en términos epistemológicos, el conocimiento emerge de la relación que se establece entre el sujeto cognoscente y el objeto de esta realidad exterior. La «verdad» depende del grado de correspondencia que exista entre la representación que hace el sujeto cognoscente y el objeto de esa realidad exterior.

De modo que ese mundo objetivo sólo existe en el sujeto cognoscente a través de la mediación de la sensibilidad, o mejor dicho, mediante algún instrumento de percepción sensible, sea natural (ojo que ve el sol, mano que toca la tierra, oído que oye) o artificial (microscopio, telescopio). Y por medio de esta sensibilidad o combinación de sensibilidades se genera una representación de un mundo exterior.

Así como parte de algún fundamento ontológico y epistemológico, toda práctica educativa no es una práctica neutra sino política, sea para reforzar la dominación y las relaciones de poder existentes, o para desafiarlas, y ello implica que la dimensión ética constituye un aspecto central. (Freire, 1993, p 74). Los diferentes enfoques que se conocen de la andragogía, se basan en alguno de los fundamentos onto-epistemológico, apoyados en distintas filosofías y enmarcados en diversas ideologías. El modelo andragógico por tanto no es algo homogéneo. Con base en lo anterior se pueden distinguir al menos cuatro grandes corrientes: dos que **refuerzan la dominación: funcionalista e interpretativista**. Y dos que **desafían las relaciones de poder existentes: estructuralista radical y humanista radical**, de

acuerdo a su fundamento ontológico y epistemológico. Como se ha sugerido la educación entre adultos se desarrolla en diferentes escenarios, institucionales y no institucionales, y comprende distintas perspectivas ideológicas, filosofías educativas y distintos fines. La educación de adultos, al igual que toda práctica educativa, tiene determinados fundamentos ontológicos, los cuales no necesariamente aparecen en forma explícita.

Roger Boshier (1996, pp 55-117) ha trazado una tipología sobre la educación entre adultos que comprende cuatro paradigmas: funcionalista, interpretativista, estructuralista radical y humanista radical. El mapa de Boshier, a pesar de lo abstracto y tal vez poco relacionado con el mundo educativo cotidiano, tiene importantes implicaciones para la comprensión de las políticas sociales y administrativas de la educación entre adultos. Uno de los aspectos que presenta el mapa de Boshier es la dimensión ontológica, correspondiente al eje horizontal, como fue señalado anteriormente cualquier programa educativo tiene un fundamento en alguna de las dos más importantes visiones que existen sobre la realidad: la objetiva o la subjetiva. El eje vertical presenta las relaciones de poder, las cuales incluye a personas, organizaciones y comunidades, o una combinación de éstas. Cada cuadrante identifica las cuatro principales posiciones onto-epistemológicas de la educación entre adultos.

El enfoque funcionalista trata de aplicar a la conducta humana modelos provenientes de las ciencias naturales, incluye los generalmente llamados programas de mejoramiento profesional. Constituye la corriente dominante del mundo actual y refuerza las relaciones de poder.

Por su parte, el enfoque interpretativista se propone establecer el marco de referencia de los participantes, considera la realidad social como una red de enfoques y significados compartidos. Su interés no es transformar las relaciones de poder sino comprender los significados construidos subjetivamente. Incluye autores

como: J. Mezirow, F. Marton, R. Harre, G. Gillett, M. Knowles, J. Potter y M. Wetherell.

El enfoque estructuralista radical se centra en las estructuras y modos de dominación. A diferencia del enfoque anterior si persigue modificar las actuales estructuras sociales, las cuales considera responsables de crear la «falsa conciencia». Este enfoque está inspirado en el marxismo estándar, y entre sus autores más representativos están S. Bowles y H. Gintis.

Por último, el enfoque humanista radical confiere atención a la conciencia y los significados, propone modificar las relaciones de poder. Algunos de sus autores se apoyan en planteamientos del Marx de los *Manuscritos de Economía y Filosofía*, inéditos hasta 1932, sus representantes critican la superestructura ideológica como limitante de la cognición y responsable de la «falsa conciencia». El humanismo radical se propone la transformación, emancipación y supresión de los modos de dominación. Entre sus representantes pueden mencionarse a Paulo Freire, H. Giroux, S. Aronowitz, I. Illich, Majid Rahnema. Abarca perspectivas como la educación popular, la investigación acción participativa, el ecofeminismo, la teoría crítica (Jörgen Habermas, S. Collard, M. Law), la pedagogía crítica (Noam Chomsky, P. McLaren, C. Lankshear).

El mapa de Boshier ofrece dos ventajas. La primera es su carácter pluralista que comprende un amplio espectro del pensamiento sobre la educación de adultos, y la segunda es su valor heurístico. Este enfoque interpretativo puede ayudar a comprender una franja muy amplia de fenómenos en la educación entre adultos. Lo anterior se puede apreciar mejor el siguiente diagrama, en el cual se han colocado autores representativos:

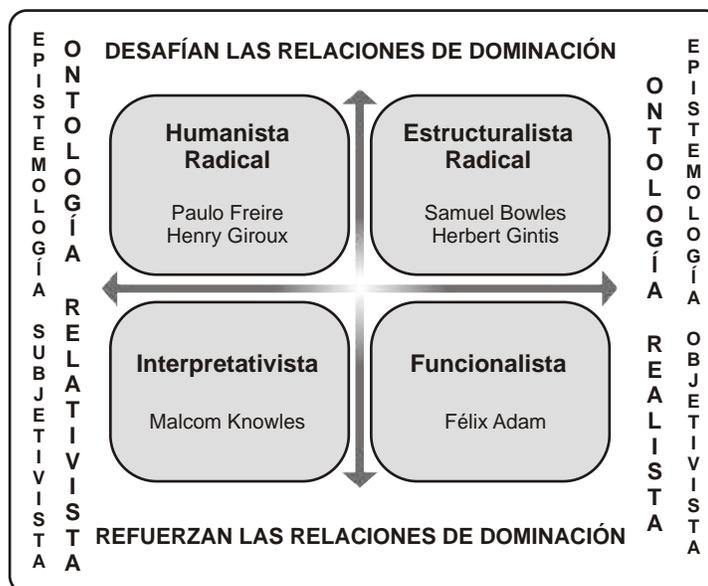


Diagrama apoyado en la tipología de Roger Boshier

Para la andragogía el ser humano no es un objeto sino un sujeto, es además un ser inacabado. (Freire, 1997, pp 52-58). Y esta inconclusión hace por eso que la educación sea un proceso permanente. El aprendizaje es una condición de existencia que nunca termina, siempre está sucediendo mientras la persona vive.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, F. (1977).** *Andragogía*. Caracas, Venezuela: Publicaciones de la Presidencia UNESR
- (1987).** *Andragogía y Docencia Universitaria*. Caracas, Venezuela: FIDEA.
- Allport, G. (1966).** *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona, España: Herder.
- Boshier, R. (1996).** *Aims of Adult Education. Introduction to Adult Education. Course Manual for ADED 412*. Vancouver: University of British Columbia

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno.

(1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, España: Paidós.

(2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. New York, USA: Cambridge.

Ludjowski, R (1972). *Andragogía o Educación del Adulto*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Schopenhauer, A. (1985). *El Mundo como Voluntad y Representación*. Barcelona, España: Orbis.