

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DIVERSIDAD

Adult education and diversity

MARÍA ISABEL INFANTE R.*

MARÍA EUGENIA LETELIER G.**

Resumen

En el artículo, la diversidad es reconocida como una noción fundamental en Educación de Adultos. Se analiza la heterogeneidad de las poblaciones que participan en las diferentes ofertas de Educación de Adultos, y se aborda un tema complejo pero fundamental, la diversidad de procesos de aprendizaje y la influencia de los contextos como referencia ineludible del proceso educativo.

La perspectiva de Educación Permanente genera desafíos especiales a la Educación de Adultos, al mismo tiempo que le permite recuperar importancia en las políticas públicas, amplía su campo de actuación y con ello incorpora nuevos componentes que acentúan la diversidad. En medio de estos cambios, la Educación de Adultos enfrenta riesgos que es preciso reconocer.

Palabras clave: Educación de adultos, educación permanente, diversidad, aprendizaje, estilos cognitivos.

Abstract

In this article, diversity is recognized as a fundamental notion in Adult Education. Population heterogeneity participating in the different offers for Adult Education is analyzed, and a complex, but fundamental issue is brought up: diversity of learning processes and context influence as the unavoidable reference for the learning process. The perspective of Permanent Education generates a special challenge for Adult Education; additionally, it allows for the recovery of its importance in public policy, widening the scope which reaches and by doing so, it incorporates new components stressing diversity. In the middle of these changes, Adult Education faces risks which should be acknowledged.

Key words: *Adult education, permanent education, diversity, learning, cognitive styles.*

* Dr. Phil. Universidad de Ratisbona. Actualmente, Coordinadora Nacional de Educación de Adultos, Ministerio de Educación.

** Dra. en Educación, Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. Coordinadora de la Evaluación de Aprendizajes de Personas Adultas, Ministerio de Educación.

1. Diversidad en la población de Educación de Adultos

Si hay un rasgo que caracteriza a la Educación de Adultos es la heterogeneidad de la población, tanto de aquella que acude a los programas como de la potencial beneficiaria. La diversidad se puede enfocar desde distintos aspectos: la escolaridad, la edad, la identidad sociocultural. Todos estos aspectos inciden también en otro: en la motivación que los impulsa a volver a estudiar.

En cuanto a escolaridad se puede decir que existen grandes diferencias entre los que no ingresaron a la escuela y que requieren de procesos de alfabetización inicial; entre quienes no pudieron completar la escolaridad básica o media y que desean retomar sus estudios y entre quienes han sido expulsados (desertores) de la escuela y que buscan una nueva oportunidad para completarlos.

La diversidad se relaciona también con la edad de los participantes. En la década de los 80 se evidenció que quienes acudían a la Educación de Adultos eran fundamentalmente jóvenes; las estadísticas mostraron que más de un 75% de la matrícula estaba conformada por jóvenes menores de 25 años.

La constatación de esta realidad llevó a que en la Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en 1997, se adoptara el nombre de EDJA; es decir, Educación de Jóvenes y Adultos. Si bien esa tendencia permanece, la información reciente permite afirmar que el aumento de las exigencias en cuanto a acreditación de estudios y manejo de competencias de base ha ido incorporando a los procesos educativos una mayor proporción de personas de edad intermedia. Además, el aumento de la esperanza de vida ha significado la incorporación gradual de una gran cantidad de adultos mayores, los que, por las deficiencias de los sistemas educativos, tienen menos escolaridad que las generaciones más jóvenes.

De esta manera, en los programas de Educación de Adultos es frecuente encontrar personas que están en diferentes etapas de vida, para las cuales el proceso educativo tiene un significado distinto y que difieren también en cuanto a expectativas y motivaciones en relación con los estudios.

En Educación de Adultos también se debe considerar la inclusión de poblaciones que tienen rasgos específicos, ya sea por identidad cultural, como es el caso de las etnias; ya sea por distinción entre géneros; o bien, por ubicación temporal, como es el caso de los internos en recintos penales o bien poblaciones rurales apartadas.

Igualmente, la focalización e intencionalidad de las acciones educativas crean ciertas distinciones en la población que asiste a ellas. Así, si predomina como propósito educativo el apoyo a grupos que viven en situación de marginalidad, los rasgos propios de la población se relacionarán con contexto de pobreza y precariedad; si la

intencionalidad es generar acciones de cambio para que las personas mejoren sus competencias y refuercen conocimientos y habilidades, como es el caso de trabajadores que participan de procesos educativos vinculados con capacitación laboral, el tipo de población se relacionará con los rasgos propios de los adultos integrados en procesos productivos formales.

2. Aprendizaje y diversidad

Como se ha señalado anteriormente, en un proceso de aprendizaje de personas adultas, uno de los aspectos que inmediatamente sobresale es la diversidad del grupo, no sólo en cuanto a sus diferencias de edad, experiencias, expectativas, motivaciones e intereses, sino también en cuanto a su forma de aprender.

Sin embargo, si pensamos –con los constructivistas– que todo proceso de aprendizaje **es una puesta a prueba de concepciones** que se han adquirido previamente, debemos decir que la diversidad es inherente al aprendizaje, mucho más si se trata de personas adultas, que han elaborado una serie de estrategias propias para desarrollar su vida en contextos diversos.

En el proceso de aprendizaje, las personas actúan desde su contexto, desde sus experiencias, usando las estrategias que ya han desarrollado en otras ocasiones, las que asimilan, por alguna relación de semejanza, al proceso en que se ven envueltas o al problema que intentan resolver o entender.

Empero, si el contexto cambia fundamentalmente, aunque las tareas sean semejantes a las que resuelven en la vida diaria, las personas no son capaces de resolverlas adecuadamente. Es ya conocido el ejemplo de presuntos analfabetos matemáticos que pueden realizar una serie de operaciones mental u oralmente, si su trabajo así lo exige. En cambio, las mismas operaciones, sacadas de contexto, no pueden ser desarrolladas por los mismos sujetos.

Es como si la estrategia estuviera íntimamente ligada al contexto o situación en que las crearon o usaron. Incluso es válido sostener que no sólo las estrategias están ligadas al contexto, sino también el tipo de problemas o contenidos y las herramientas físicas con que las enfrentaron. El campo simbólico en que se mueve el aprendizaje crea vínculos entre todos los elementos que se ponen en juego. Y en el fondo de todos estos procesos, está la cultura de cada grupo, que condiciona la organización, aplicación y evaluación de los mismos, en circunstancias concretas¹.

¹ Véanse, por ejemplo, las observaciones de M. Cole en “The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology”, Londres, 1971. Igualmente, Cole, Michael. *Cultural Psychology: a Once and Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts, 1996.

Veamos algunos ejemplos provenientes de diversos estudios.

Los jóvenes, sometidos a los mismos problemas, usan distintas estrategias de acuerdo con la situación en que se encuentran: el contexto escolar o el informal. En la práctica informal, todos los cálculos, en este estudio, se realizaban de memoria; en la resolución de problemas empleaban descomposición de los elementos si se trataba de sustracciones y agrupamientos repetidos para las multiplicaciones y divisiones. En cambio, en la escuela, para los mismos problemas que habían llevado a cabo en forma oral, usaban papel y lápiz y seguían las estrategias aprendidas.

En la década del sesenta, algunos autores afirmaban que sin un adiestramiento amplio la mente sólo es capaz de pensamiento concreto y sin la escritura no es posible el pensamiento analítico². Sin embargo, se pudo comprobar que los grupos analfabetos sí ponían en práctica dichas habilidades, sólo que en ocasiones diferentes, inherentes al estilo cognitivo, condicionado por la cultura del grupo.

Habría que preguntarse por la relación entre enseñanza escolar y estas estrategias que la persona desarrolla según sus necesidades y según el estilo cognitivo del grupo al que pertenece. Por ejemplo, muchas veces, las matemáticas se enseñan ignorando su carácter simbólico. Sin embargo, para transformar un objeto cualquiera en un objeto matemático, hay que aislar las propiedades que deben ser cuantificadas y determinar las unidades de medida necesarias para la cuantificación. Hay que escoger lo que encierra la designación de las unidades (en nuestra vida diaria usamos, en el campo de la salud, por ejemplo, “cucharas” o gotas” para administrar remedios).

Por otra parte, la práctica de las matemáticas en la vida diaria manifiesta una lógica diferente de la lógica con que se enseñan normalmente en la escuela. En la vida diaria, su uso oral va dirigido a la solución de algún problema concreto. En la enseñanza, en cambio, la práctica de las matemáticas escritas apunta más bien al conocimiento de un procedimiento o a la demostración de ese conocimiento³.

Considerando estas diferencias, se entiende que jóvenes de sectores populares sean mucho más eficientes en el desempeño de matemáticas en el sector informal, a partir de necesidades concretas, que en la práctica de operaciones similares en la escuela.

² Véase Greenfield, J. and Bruner, J.S. Culture and cognitive Growth. En: *International Journal of Psychology*, N° 1, 1966, pp. 89-107; Goody, J. and Watt, I. The Consequences of Literacy. En: *Comparative Studies in Sociology and History*, N° 5, 1962, pp. 304-345; Doob, L. *Becoming More Civilized*. New Haven, Yale University Press, 1960.

³ Véanse los trabajos de Carraher y Schliemann, por ejemplo, en Carraher, T., Carraher, D., Schliemann, A. *Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais de aprendizagem da matematica*. Brasil, 1988.

Un estudio en campesinos chilenos⁴ demostró que los que no habían estado en la escuela empleaban numerosas estrategias en la resolución de problemas relativos a la tierra (mediciones, particiones, etc.), en cambio, los que tenían algunos años de escolaridad, buscaban sólo las estrategias aprendidas y, si habían olvidado algún paso de las mismas, eran incapaces de resolver el problema. Al parecer, la escuela había empobrecido y rigidizado las estrategias, en vez de aumentarlas a partir de lo que ya la cultura propia podía desarrollar.

Por otra parte, la segmentación social de nuestras sociedades latinoamericanas crea una fuerte diferenciación entre los grupos socioeconómicos y, en ella, los grupos han interiorizado comportamientos o identidades propias, de acuerdo a las percepciones de sí mismos frente a su entorno (que dominan) y frente a las exigencias educacionales (que sienten ajenas a sus códigos). Estas percepciones están presentes en la tarea que intentan resolver.

Influyen, entonces, en todo proceso de aprendizaje, la cultura y los estilos de aprendizaje desarrollados en ella, la experiencia previa y el contexto en que se desarrolla. Por ello, se puede decir que la diversidad es inherente al proceso mismo de aprendizaje, especialmente de las personas adultas.

Es importante acentuar el desplazamiento del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje⁵. Esto significa partir del estilo de aprendizaje de cada persona, inserto en el estilo cultural del grupo y avanzar, desde ahí, al desarrollo de competencias más generales y abstractas, sin perder su sentido cultural. El manejo permanente del código cultural de los grupos confrontado con los códigos que vienen de fuera, del mundo globalizado, ayudará a mantener la propia cultura, referencia importante de la identidad.

*Profundizando en el contexto, a partir de la práctica en educación
de personas adultas*

El contexto no es sólo un espacio geográfico o ambiental, sino una trama compleja que incluye el espacio, pero no se limita a éste. La familia, el barrio el trabajo, pueden constituir un contexto, así como el país o el ámbito internacional son contextos mayores si es que forman parte de la experiencia vital de las personas⁶.

⁴ Soto, Isabel. *Mathématiques dans la vie quotidienne de paysans chiliens*. Tesis de Doctorado. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve, 1992.

⁵ Este punto también se subraya en el texto de la Reunión de Ministros de la Educación de países miembros de la OECD, noviembre, 2000.

⁶ Un estudio acucioso de este tema se puede encontrar en el texto de Lacasa, Pilar. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1993.

Dentro de un contexto, las personas se enfrentan a una diversidad de situaciones. Estas situaciones se encuentran “a cierta distancia de los alumnos”: la más cercana es la relacionada con él o ella misma y la familia; luego, con la comunidad y el trabajo y, finalmente, las que requieren una visión más global.

Existe un prejuicio –y/o estigmatización– según el cual el contexto inmediato de vida de las personas de baja escolaridad no presenta mayores exigencias y no demanda que desarrollen explicaciones o establezcan generalizaciones. Esta visión trae consecuencias de impacto altamente negativo: por un lado, la aceptación de la marginación de los pobres a entornos que no estimulan al aprendizaje y la idea de que esta situación difícilmente cambiará; por otra, cierta legitimación de una educación paternalista que compensa con buenas calificaciones al alumno por el sólo hecho de asistir a un programa, con la consiguiente desvalorización de las capacidades de las personas y la limitación al mínimo de logro de aprendizajes y adquisición de conceptos fundamentales.

La experiencia en Educación de Adultos señala que la expectativa que tienen las personas en los procesos educativos es alta: las personas buscan explicaciones a temas fundamentales. En los grupos, junto a la necesidad de mejorar en lectura, de desarrollar competencias matemáticas, de entender un contrato de trabajo o comprender qué dicen los diarios, las personas manifiestan el deseo de adquirir herramientas nuevas para mejorar la comunicación en la vida diaria y también manifiestan expectativas tan fundamentales como conocer el origen de la vida, qué es el universo, cómo se organiza el sistema social, etc.

El resultado de evaluaciones de aprendizaje evidencia que la experiencia de las personas adultas puede constituir un poderoso punto de partida para el aprendizaje; sin embargo, en muchas ocasiones el pensamiento común también puede constituir un obstáculo. A lo largo de su vida las personas han construido explicaciones que poseen una coherencia indiscutible, aunque sean “científicamente falsas”. Así, muchas veces el docente en el aula no percibe con claridad la construcción de razonamientos paralelos y sólo al momento de la evaluación, estos razonamientos se hacen evidentes.

Cuando a partir de la experiencia directa se construyen y/o validan los conocimientos, no hay rupturas cognitivas, ya que es fácil aceptar lo que se observa, palpa o siente. No sucede lo mismo cuando se quiere incorporar conceptos que van en contra del “sentido común”. Así, por ejemplo, cuando se solicita mencionar los estados del agua (sólido, líquido y gaseoso) es habitual que los adultos reconozcan como agua sólo la que está en estado líquido. Aunque parezca elemental, las personas, aún en niveles escolares avanzados, espontáneamente, rechazan la idea de pensar que el agua puede estar en estado sólido. Cuando se busca apoyar el razonamiento a partir de lo que se puede observar, las personas suelen expresar: “Ah, pero es que eso es hielo, no es agua”. La experiencia propia y los conceptos apropiados desde la vida cotidiana son más fuertes que afirmaciones realizadas en un contexto escolar.

Muchas otras situaciones pueden mostrar la dificultad de aceptar conocimientos que suponen una ruptura cognitiva. Por ejemplo, en un grupo amplio de personas adultas se mostró un mapa del mundo y se les solicitó que señalaran en qué lugar estaba Europa. Casi todas mostraron Estados Unidos. Al preguntárseles por qué, todos dijeron que si Europa había conquistado a tantos otros países, necesariamente, debía ser el espacio más grande del mapa. Es interesante la asociación entre “grande físicamente” y “conquistador”, lo que parece absolutamente lógico en una concepción proveniente de la vida cotidiana.

Cuando una persona analiza en forma espontánea una información, lo primero que le viene a la mente es la representación originada en la experiencia. La información se lee desde lo que se conoce y, muchas veces, especialmente en los lectores incipientes, no hay plasticidad suficiente para adecuarla a una nueva situación. Por ejemplo, en un ítem de evaluación en matemática se solicitó calcular el área de una cancha de fútbol. Espontáneamente, las personas trataron de aplicar su información y señalaron respuestas que evidenciaban su conocimiento previo del tema, más que el resultado de un cálculo realizado con los elementos entregados.

En las personas adultas, la experiencia de vida ha llevado a estructurar un razonamiento informal que a veces es paralelo o contradictorio con el razonamiento que proviene de los contenidos disciplinares o del saber científico. La tensión se genera no sólo desde la fragmentación del razonamiento informal, sino del propio marco autorreferido del conocimiento disciplinar. Como señala Astolfi, “el saber escolar es fundamentalmente proposicional; es decir, una de las características sobresalientes es que, sin llegar a ser teórico, resume el saber bajo la forma de proposiciones lógicamente conectadas que se satisfacen con enunciar contenidos. Carece de plasticidad y se hace indisociable de un contexto singular: la sala de clases, único lugar en que las proposiciones inconexas adquieren legitimidad”⁷.

Por todo lo anterior, el proceso educativo con adultos debe incluir temas vinculados con su contexto, que favorezcan el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en las experiencias de vida. Pero también es necesario considerar que en las experiencias de vida existen obstáculos cognitivos –convicciones erróneas– que tienen un estatus de verdad en las personas y que bloquean la adquisición de nuevos conocimientos.

Por ello, las personas adultas requieren de un proceso educativo que sea capaz de ayudarlas a superar esos obstáculos. Estos procesos demandan tiempo de apropiación y maduración. Sabemos, en cambio, que las personas adultas disponen de poco tiempo para los procesos educativos formales. De ahí que, en las políticas de Educación de Adultos, se debe considerar que flexibilizar la oferta no implique una reducción del

⁷ Astolfi, J. P. *Aprender en la escuela*. Santiago, LOM, 2003.

tiempo de aprendizaje, que finalmente conlleve a una baja en la calidad de los logros educativos.

Por otra parte, la multiplicidad de contextos exige abarcar temáticas diversas que puedan “atrapar” o “interpelar” el contexto propio de las personas que están aprendiendo y, desde allí, avanzar a contextos más complejos o más lejanos. Por eso, una propuesta pedagógica que considere la diversidad debe buscar que los nuevos contenidos se presenten en situaciones que varíen en complejidad e intención, según el propósito, el sector de aprendizaje o disciplina de referencia y el nivel escolar de los alumnos(as).

El educador debe ser un investigador permanente de las estrategias que desarrolla su grupo en la resolución de las diferentes tareas, descubriendo las asociaciones que realizan, la forma concreta en que logran los resultados (sean estos los considerados correctos o no). Sólo así comprenderá el estilo cognitivo de cada persona o de un grupo determinado y podrá partir de él para ayudarlos a desarrollar nuevos aprendizajes.

El desafío en Educación de Adultos es implementar un proceso educativo que tenga sentido al “encajar” en la trama de vida y de intereses de las personas y sus condiciones inmediatas, pero que también despliegue expectativas y potencialidades que requieren del desarrollo de pensamiento abstracto y complejo.

Considerando que muchos docentes reducen las expectativas de éxito al trabajar con grupos de personas adultas, hay que recordar que investigaciones han demostrado la correlación entre las expectativas de los docentes frente a sus alumnos y los resultados de dichos alumnos.

Así, el tema no es reducir las expectativas a lo que se cree posible de realizar con los adultos, sino generar condiciones para que las personas tengan mejores oportunidades para aprender. Como lo muestran investigaciones recientes en el ámbito de la neurociencia “los cerebros responden mejor a ambientes complejos que a ambientes que carecen de estímulo e interés...”⁸

3. Educación Permanente y diversidad: nuevos retos para la Educación de Adultos

Ampliación del concepto y ámbitos de intervención

La Educación de Adultos ha comenzado a recuperar importancia en las políticas educativas. Las razones se vinculan a las nuevas exigencias de manejo de información y

⁸ OCDE. *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, Santillana, 2003.

acceso al conocimiento y a las propuestas que ligan a la educación de adultos con la aspiración de lograr una educación básica para toda la población y con el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

A principio de la década de los noventa, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos amplió el concepto del quehacer educativo desde una visión que enfatizaba la “educación primaria para todos” a una noción de “satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”. En la propuesta se entiende que estas necesidades básicas debieran ser el piso y no el techo de las aspiraciones educativas. Dichas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (alfabetización, expresión oral, aritmética y la resolución de problemas), como el contenido básico del aprendizaje (conocimiento, capacidades, valores y actitudes) “que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo”⁹.

Posteriormente contribuirá a esta visión el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors¹⁰, que destaca cuatro aprendizajes fundamentales en torno a los cuales debe estructurarse la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

A inicios del siglo XXI, en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, el tema del aprendizaje a lo largo de la vida se instala en los países desarrollados como un principio clave. Frente al impacto de los avances tecnológicos, de la información y comunicación en el trabajo y en la vida diaria surge para la educación el desafío y la respuesta de la educación “permanente”, una educación para toda la vida. Es evidente que la escuela no puede por sí sola responder a esta exigencia. Por tanto, una educación para toda la vida y para todos los ámbitos en que ésta se desarrolla no puede sino ser tarea de toda la sociedad. Sólo la articulación de diferentes instancias podrá dar respuesta a la necesidad de un aprendizaje permanente.

El documento “*Memorandum on Lifelong Learning for Active Citizenship in a Europe of Knowledge*”, publicado por la Comunidad Económica Europea en el año 2000, destaca las nociones de aprendizaje a lo largo de la vida (no en un período determinado de la vida de una persona) y ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar).

Estas perspectivas enmarcan las propuestas de políticas para la educación y, especialmente para la Educación de Adultos, reflejadas en la V Conferencia Internacional de

⁹ World Bank, CEPAL-UNESCO, PNUD. *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos*. Jomtien, 1990.

¹⁰ Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO, Santillana, 1996.

Educación de Adultos¹¹ y su balance intermedio¹² y en las propuestas de la OCDE “*Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos*”¹³. Se asume así una nueva noción de educación de adultos que incluye todas las actividades educativas y formativas realizadas por adultos, en diferentes espacios y con diferentes finalidades (personales y profesionales).

“La Educación de Adultos contempla el cuerpo entero del proceso de aprendizaje realizado, formalmente o de otra manera, en el cual las personas que son consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus habilidades, enriquecen su conocimiento y mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o las orientan en una nueva dirección para conocer sus propias necesidades y las de su sociedad. El aprendizaje de las personas adultas abarca la educación formal inicial y continua, la educación no formal y el espectro del aprendizaje informal e incidental disponible en una sociedad multicultural del aprendizaje, donde los enfoques basados tanto en la teoría como en la práctica sean reconocidos”¹⁴.

Visto con la óptica actual, no se puede decir que este concepto de educación tenga algo discutible. Como “la meta de la educación permanente es reformular sustancialmente el proceso educativo y reorganizarlo de acuerdo a sus principios”¹⁵, el desafío es poder concretizarlo en forma global. De hecho, la configuración de programas bajo el alero de la educación permanente ha sido muy diversa, y ha incluido programas desde educación no formal hasta programas escolarizados. Por ello, depende del enfoque con que se maneje y de las modalidades que pueda asumir en un contexto dado.

La educación, en general, refleja las características de la sociedad en que se desarrolla. Así también, como señala Gelpi, “el concepto de educación permanente ha encontrado nuevas definiciones y prácticas relacionadas con el cambio, con la industrialización y la postindustrialización, con el pensamiento y la acción internacional, con la investigación más profunda de la historia y la educación comparada, y con el redescubrimiento de la identidad cultural y educativa de zonas recientemente independizadas”¹⁶.

¹¹ UNESCO. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA). Hamburgo, 1997.

¹² UNESCO. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V). “*La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*”. Informe sobre el Balance Intermedio. Bangkok, Tailandia, 2003.

¹³ OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos*. 2003.

¹⁴ UNESCO. *Op. cit.*, 2003, p. 8.

¹⁵ Infante, M. Isabel. *Educación, Comunicación y Lenguaje*: México, D.F., Centro de Estudios Educativos, A.C., 1983, p. 44.

¹⁶ Gelpi, E. “Educación Permanente: problemas y tendencias”. En: Husen, T. y Postlethwaite, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vives, 1989 a 1992, p. 1884.

Esta diversidad de orientaciones ha sido trabajada, entre otros, por Aapps¹⁷, que distingue entre la orientación nacionalista y la desarrollista y que Cabello¹⁸ las denomina, respectivamente, “enfoque técnico o de producto” –en que se subraya el carácter de transmisión de la cultura y la adaptación social; los contenidos predeterminados y científicamente valiosos; programas educativos con objetivos cerrados y orientados a una meta funcional–, y “enfoque crítico, transformador o de proceso”: los procesos de aprendizaje tienen valor en sí mismos, como fuente de recursos para las personas y comunidades; su fin es el desarrollo, entendido como transformación y reforzamiento de los sujetos y de las sociedades en armonía con su medio natural.

Indudablemente, la segunda acepción se relaciona más bien con procesos de educación popular, en cambio, la primera dice relación, por ejemplo, con procesos de capacitación para el trabajo.

Pluralidad de acciones y espacios educativos

La Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente incluye una visión también amplia de los espacios educativos, trasciende el espacio escolar; la sociedad se transforma en una sociedad de aprendizaje, en cuanto que, en todos sus ámbitos, las personas adultas aprenden.

Fuera de la escuela, se impulsan programas flexibles que, con la intención de aproximar la oferta educativa a los espacios vitales de las personas que la requieren, permiten implementar procesos educativos formales en los más diversos lugares.

Igualmente se incluyen procesos educativos no formales que, si bien tienen una intencionalidad educativa clara, no conducen necesariamente a certificación. Así se desarrollan ofertas relacionadas con la capacitación laboral o bien actividades educativas realizadas en espacios comunitarios que desarrollan temáticas específicas como salud, cuidado del medio ambiente, comunicación interpersonal, etc.

El concepto de aprendizaje permanente incluye también el aprendizaje informal; es decir, el que se adquiere por el sólo hecho de vivir en sociedad y que se desarrolla a partir de experiencias en las cuales los adultos se enfrentan a situaciones específicas frente a las que se requiere incorporar nuevos conocimientos, habilidades y/o actitudes. Si se valoran la vida y el trabajo como espacios de aprendizaje, la Educación de Adultos debe incorporar mecanismos que permitan a las personas que deseen ingresar a procesos educativos formales, reconocer, valorar y acreditar los aprendizajes previos.

¹⁷ Aapps, J. W. “Problemas de la educación permanente”. Barcelona, Paidós, 1982. En: Cabello, María Josefa. *Educación Permanente y Educación Social*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2002, p. 91 y ss.

¹⁸ Véase Cabello. *Op. cit.*, *ibídem*.

La pluralidad de actores, intenciones y espacios de actuación de la Educación de Adultos han tenido como consecuencia la proliferación de nuevas especializaciones vinculadas a la educación de adultos como la educación social, la educación no formal, la animación sociocultural, la pedagogía social. Estas nuevas profesiones también responden a la necesidad de dar respuesta a la exclusión social en que viven amplios sectores de la población.

4. Riesgos que enfrenta la Educación de Adultos en la perspectiva de la Educación Permanente

A pesar del enorme atractivo que tiene la perspectiva de aprendizaje y educación permanente, es necesario reflexionar acerca de algunos riesgos que puede implicar para la Educación de Adultos, sobre todo en países con un nivel de desarrollo muy distante del lugar de origen de las propuestas.

La noción actual de aprendizaje permanente tiene el gran atractivo de colocar el acento en los logros cognitivos que las personas son capaces de alcanzar, sin considerar el lugar en que lo adquirieron y, por tanto, reconoce espacios formales, no formales e informales como fuente de aprendizaje.

Tiene también el atractivo de reconocer que no todas las acciones educativas intencionales derivan en aprendizaje, porque, como ya ha sido suficientemente demostrado, enseñar y aprender son procesos distintos. Colocar el énfasis en los aprendizajes también subraya que lo importante son los contenidos, habilidades y actitudes que los sujetos logran incorporar como recursos propios.

El riesgo de la individualización de la responsabilidad del aprendizaje

El documento ya mencionado “*Memorandum on Lifelong Learning for Active Citizenship in a Europe of Knowledge*” (2000) inspirado en estas propuestas, señala cinco objetivos orientadores de las políticas educativas:

- ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida lo más cercanas posibles al lugar de vida de las personas;
- construir una sociedad integradora que ofrezca las mismas oportunidades de acceso a un aprendizaje de calidad a lo largo de la vida, y en la que las ofertas de educación y formación se basen, ante todo, en las **necesidades y las demandas de los individuos**;
- cambiar las maneras en que se ofrecen la educación y formación, y de organizar el trabajo remunerado, para que las personas puedan participar en el aprendizaje a lo largo de su vida;

- alcanzar niveles generales de educación y calificación y, al mismo tiempo, asegurar que los conocimientos y las destrezas de las personas se ajusten a las exigencias cambiantes de los trabajos y las profesiones;
- fomentar que las personas participen más activamente en todos los ámbitos de la vida pública moderna y suministrarles todo lo que para ello necesiten.

Teniendo como referencia el seguimiento de estos objetivos, un trabajo reciente de Norman Longworth¹⁹ destaca la importancia de que cada individuo pueda construir su propio itinerario de aprendizaje: “Es necesario transitar desde el concepto del aprendiz como receptor de educación hacia el aprendiz como un cliente que asume la propiedad de su propio aprendizaje”²⁰. A lo largo del texto se entregan ejemplos de modelos que recogen planes personales de aprendizaje diseñados por empresas especializadas y también modelos que permiten la “Auditoría Personal de las Necesidades de Aprendizaje” como una herramienta para averiguar qué, cómo, cuándo y por qué las personas pueden desear aprender.

Cabello²¹, que recoge el debate europeo acerca de los conceptos de educación y aprendizaje permanente, destaca dos posturas en estos planteamientos: aquellos que enfatizan la necesidad de desarrollar políticas públicas de responsabilidad del Estado para lograr el aprendizaje de las personas y aquellos que ponen el acento en el aprendizaje como deber del individuo, responsable directo de sus recorridos o procesos. “Por el momento y en términos generales, aunque son ideas en plena actualidad y debate, el término aprendizaje parece ocupar el lugar del de educación y, en la misma línea, potenciando lo individual y la competitividad, cabe señalar la sustitución del término empleo por el de empleabilidad”.

Desde este punto de vista, si bien el concepto de aprendizaje permanente tiene un enorme atractivo, también requiere considerar sus consecuencias. Es un hecho que las personas adultas aprenden siempre y que el aprendizaje trasciende el espacio escolar. Sin embargo, el Estado, especialmente en los países en que existe una fuerte deuda con los sectores postergados que no están alfabetizados o que no han completado su escolaridad tiene una gran responsabilidad, más allá de que la persona adulta sea responsable de su camino.

Por ello, el Balance Intermedio de CONFINTEA señala:

“Pasar de la Educación de Adultos al aprendizaje de adultos tiene implicaciones positivas, al incentivar una apreciación más amplia; una educación que trasciende más

¹⁹ Longworth, Norman. *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación del siglo XXI*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2005, p. 47.

²⁰ *Op. cit.*, p. 47.

²¹ Cabello. *Op. cit.*, p.103.

allá del sector meramente formal, desplegándose como proceso de toda la vida y que responde a diferentes necesidades y contextos variables por parte de los mismos adultos en aprendizaje. Por otra parte, amenaza con transferir –ante todo, en un contexto globalizado y orientado hacia el mercado– el peso de la responsabilidad educativa a estos adultos en aprendizaje”²².

Una voz de alerta da también Rosa María Torres: “el moderno discurso del aprendizaje permanente proviene del Norte y está siendo delineado a fin de acomodarse a sus necesidades y posibilidades, frente a la emergencia de la economía y la sociedad basadas en el conocimiento. Promover la competitividad y la ciudadanía aparecen como objetivos vinculados a la educación permanente (...) Se plantea en todo caso la necesidad y el desafío de revisar el concepto y el sentido del aprendizaje permanente desde la perspectiva del Sur, desde sus propias realidades, necesidades y posibilidades”²³.

Para los países latinoamericanos, la alfabetización y educación básica de adultos sigue siendo un tema pendiente y en gran medida debiera organizar el proceso a partir del cual se estructure un sistema de aprendizaje permanente²⁴. Las realidades son distintas, no sólo en lo educativo, sino en las enormes brechas culturales e inequidades sociales y económicas que existen dentro de un mismo país²⁵.

²² Balance intermedio. CONFINTEA V, 2003. P. 15.

²³ Torres, Rosa María. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas en los países en desarrollo*. Buenos Aires, 2002. www.fronesis.org (pp. 22).

²⁴ Al respecto es necesario considerar la iniciativa mundial de alfabetización inscrita en el marco de la Educación Para Todos. Según las últimas estimaciones de la UNESCO, para el año 2010 la población adulta analfabeta representará 830 millones de personas y la proporción decrecerá solamente de 20% a 17%; es decir, una de cada seis personas adultas seguirá siendo analfabeta. (Cfr. Alfabetización para Todos: una década de alfabetización de Naciones Unidas). En el caso de nuestro país, según la Encuesta Casen 2003, 4.254.398 personas entre 15 a 65 años no han completado 12 años de escolaridad, descontando, aquellos que están estudiando entre 15 y 19 y los que ya están en la educación de adultos entre 20 y 65 años. Así, cerca de la mitad de la población adulta no tiene estudios completos. La población mayor de 15 años tiene una escolaridad promedio de 10,1 años, según la misma encuesta CASEN y 470.000 personas señalan no leer ni escribir.

²⁵ Al respecto, el Informe Mundial sobre Desarrollo Humano 2004, ubicó a Chile entre las 10 economías con mayor grado de desigualdad en el planeta, según el coeficiente de Gini, superado solamente por los países más pobres. Mientras el 20% de la población con menores recursos sólo consigue el 3,3% de los ingresos, el 20% más acaudalado obtiene el 62,2% de la torta nacional. La situación resulta tan escalofriante que, si se separa la población nacional en veintiles, en donde cada veintil representa al 5% de los chilenos ordenados según su ingreso per cápita, se puede observar que el 5% más rico de la población, equivalente a 750.000 personas aproximadamente, recibe ingresos 209 veces más altos que el 5% más pobre. Esta situación se ha agudizado en la última década, puesto que en el año 1990 esta diferencia llegaba a 130 veces.

Aunque las personas adultas indudablemente recorren un itinerario propio, no se puede decir que ellas sean absolutamente responsables del mismo, ya que sus condiciones de vida las han llevado no necesariamente al mejor itinerario o a un itinerario elegido voluntariamente.

Por ello, se podría decir que, en el contexto de sociedades desiguales, en la población con bajos niveles educativos, el “individuo” tiene pocas posibilidades, por sí solo, de trazar un itinerario de mayor formación. Para lograrlo, el Estado debe ofrecerle primero posibilidades concretas para terminar su enseñanza básica y media, un proceso que le permita establecer redes, conquistar autonomía para moverse en su medio y tomar decisiones fundamentales e incentivarse para seguir aprendiendo.

El riesgo de la finalidad funcional por sobre el desarrollo personal

Desde un enfoque económico, el “capital humano” pasó a ser, en los años sesenta, un ingrediente indispensable en los procesos productivos. De ahí se derivó claramente que la educación no debía considerarse como gasto, sino como inversión importante para el desarrollo económico.

“Una ética y una política del mercado requieren de una educación para el mercado; una educación, no centrada en los derechos humanos, sino en la fuerza: la fuerza de la competencia, de la eficacia sin deliberación y de la instrumentalidad gerencial”²⁶.

La economía de la educación fue retomada en los años 80 por el Banco Mundial y la misma idea de planeamiento fue resucitada recientemente por la Universidad de Harvard como herramienta también importante para los países periféricos, apuntando a racionalizar la colocación de recursos en el sistema educacional²⁷. El Banco Mundial, que ha promovido reformas educativas semejantes en la mayoría de los países de América Latina, afirma, refiriéndose a Europa: “Las economías en transición de Europa oriental y central (...) deben ajustar todo el sistema de educación para responder a las necesidades de una economía de mercado”²⁸.

Sin embargo, a medida que se avanza en los años 90, en general se trata menos de medir la contribución de la educación para el crecimiento económico, que de pensar cómo lograr que el aprendizaje sea adecuado para responder a las crecientes complejidades del mundo actual.

²⁶ Rebellato, J. L. “La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible”. *Diálogos*, 1999. En: Cabello, M. J. *Op. cit.*, p. 89.

²⁷ Cfr. Paiva, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. En: *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, julio, 2001.

²⁸ Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington, 1996.

Como en el concepto de educación permanente, la idea de “capital humano” y “competitividad” son ideas-fuerza, este enfoque puede distorsionar una educación para toda la vida, “a lo largo y ancho de la vida”. Pues en la forma como la formación permanente se desarrolla en la mayoría de los países hay un claro énfasis en la relación de educación y trabajo, educación y empleo, el que puede derivar en un enfoque meramente funcional de las necesidades de desarrollo de las personas y en el descuido de otros aspectos igualmente relevantes para su desarrollo, como los relacionados con los ámbitos artísticos y culturales o de convivencia social.

El riesgo de dispersión e ineficacia de las acciones

La amplitud que sustentan los enfoques de la Educación de Adultos tiende a una dispersión que se manifiesta en multitud de programas y políticas que a veces se superponen entre instancias públicas y organizaciones sociales. Así, un peligro es la invisibilidad de las acciones por efecto del aumento de los requerimientos y la incapacidad de evitar la dispersión de las acciones y la descoordinación entre las instituciones que las implementan.

Los nuevos enfoques para la Educación de Adultos requieren de articulaciones, las que debieran generar sistemas estables y conectados, con el objeto de evitar que las acciones educativas se limiten a situaciones aisladas que no favorecen la acumulación de experiencia y el diseño de políticas eficaces.

El riesgo de la no focalización en la población prioritaria

Por atractivo que sea el aprendizaje permanente en nuestras sociedades, debemos orientar la Educación de Adultos, prioritariamente, a dar respuesta a quienes más la necesitan. Es decir, a las personas que tienen desventajas sociales, a quienes viven situaciones de exclusión y marginalidad, a quienes buscan una nueva oportunidad educativa. El desafío mayor es construir una oferta educativa que ayude a las personas de baja escolaridad a reducir el gran abismo entre sus propios logros cognitivos y la acumulación del conocimiento científico e incorporación tecnológica al ámbito social y productivo, y contribuir a reducir la tremenda brecha económica e inequidad social de nuestros países.

Como señala Beltrán, “No podemos olvidar que la educación de personas adultas está en crisis por definición: es lo que le da su mayor debilidad y su mayor potencialidad. Cuando afirmamos que la educación de personas adultas está en crisis queremos decir que trabaja con la crisis del sistema educativo ordinario y del sistema social. Efectivamente en educación de personas adultas trabajamos con los descosidos, con los rotos, del tejido social: los expulsados del sistema educativo, los excluidos y los y las

inmigrantes, las mujeres analfabetas, los que tienen necesidades educativas especiales, las muchedumbres solitarias”²⁹.

La educación de personas adultas debe hacerse cargo de las múltiples “diversidades” que en ella se hacen presentes: diversidad de la población que estudia, diversidad en los procesos de aprendizaje, diversidad en los ámbitos de acción, diversidad en los itinerarios, en el marco de una educación permanente.

Por ello, la Educación de Adultos es especialmente compleja; en ella se deben desplegar todas las técnicas de una educación que enfoca lo multicultural, que considera la situación de pobreza, que busca responder a las múltiples y diversas motivaciones, que se esfuerza por aumentar su autoestima, como elemento fundamental para el proceso de aprendizaje y para buscar otras oportunidades; que intenta ofrecer formas concretas de mejorar la calidad de vida de las personas que estudian.

Percibiendo las posibilidades que encierra la educación permanente, no se debe contentar con ellas y, sin perder de vista la población que prioriza, ampliarlas con el fin de lograr verdaderas oportunidades para el desarrollo personal y social de los adultos.

La Educación Permanente constituye un impulso que ayuda a la educación de adultos a superar la tradicional oferta compensatoria; sin embargo, en nuestras sociedades, es necesario asumir que la gran deuda pendiente con los sectores excluidos no es sólo educativa y que la exclusión se origina en las enormes desigualdades del sistema social y económico.

Bibliografía

- Apps, J. W.** (1982). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona, Paidós.
- Astolfi, J. P.** (2002). *Aprender en la escuela*. Santiago, LOM.
- Banco Mundial** (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington.
- Beltrán, José** (2005). “La educación de personas adultas en la encrucijada: dilemas y perspectivas”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 27, N° 1, México, CREFAL, enero-junio 2005, p. 171.
- Cabello, María Josefa** (2002). *Educación Permanente y Educación Social*. Málaga, Ediciones Aljibe, 2002.
- Carraher, T.; Carraher, D.; Schliemann** (1988). *A. Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais de aprendizagen da matematica*. Brasil.

²⁹ Beltrán, José. “La educación de personas adultas en la encrucijada: dilemas y perspectivas”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 27, N° 1, México, CREFAL, enero-junio 2005, p. 171.

- Cole, Michael** (1996). *Cultural Psychology: a Once and Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts.
- Cole, Michael** (1971). *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology*. Londres.
- Comisión Europea** (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Delors y otros** (1996). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO, Madrid, Santillana.
- Doob, L.** (1960). *Becoming More Civilized*. New Haven, Yale University Press.
- Gelpi, E.** “Educación Permanente: problemas y tendencias”. En: Husen, T. y Postletwaite, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vives, 1989 a 1992. P. 1884.
- Goody, J. and Watt, I.** (1962). The Consequences of Literacy. En: *Comparative Studies in Sociology and History*, N° 5, pp. 304-345;
- Greenfield, J. and Bruner, J.S.** (1966). Culture and cognitive Growth. En: *International Journal of Psychology*, N° 1, pp. 89-107;
- Infante, M. Isabel** (1983). *Educación, Comunicación y Lenguaje*. México, D.F., Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Longworth, Norman** (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica: transformar la educación del siglo XXI*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- OCDE y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2003). “Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos”.
- OCDE** (2003). *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- Paiva, Vanilda** (2001). Sobre o conceito de “capital humano”. En: *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, julio.
- Rebellato, J. L.** (1999). “La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible”. *Diálogos*. En: Cabello, M. J. *Op. cit.*, p. 89.
- Soto, Isabel** (1992). *Mathématiques dans la vie quotidienne de paysans chiliens*. Tesis de Doctorado. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.
- Torres, Rosa María** (2002). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas en los países en desarrollo*. Buenos Aires. www.fronesis.org
- UNESCO** (2003). Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V). “*La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*”. Informe sobre el Balance Intermedio. Bangkok, Tailandia.
- World Bank, CEPAL-UNESCO, PNUD** (1990). Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, 1990.