EDUCACION DE ADULTOS Y TEORIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: un acercamiento desde la sociología del conocimiento

Jorge G. Arzate Salgado

*Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Ciencias Políticas y Administración
Pública, UAEM*

I. Introducción

En este trabajo trata de identificar algunos problemas en relación a las teorías de enseñanza y aprendizaje, tanto en relación a su naturaleza teórica como en su instrumentalización en técnicas y métodos de enseñanza de adultos, tomando en cuenta la realidad inmediata o contexto de éstos. Es decir, busca identificar cómo en el momento de instrumentalizar dichas teorías éstas se convierten en discursos ideológicos legítimos que constituyen el discurso de la educación de adultos, los cuales tienden a la cosificación del contexto y la situación de los sujetos de la educación.

La reflexión se hace desde la sociología del conocimiento, tratando de dilucidar la naturaleza de la construcción de las teorías de enseñanza-aprendizaje. Más que una exposición de dichas teorías, trata de hacer una reflexión en tomo a ellas. El método que guía esta reflexión es el de encontrar *obstáculos* epistemológicos, entendidos a la manera de Bachelard (1987) como entorpecimiento y confusión implícitos en los procesos de construcción del conocimiento.

II. El problema del Contexto en la Enseñanza de Adultos

Pobreza, marginalidad, informalidad y estrategias de sobrevivencia, son problemas que no se pueden pasar por alto cuando se toca el tema de la enseñanza de adultos en América Latina. No obstante, en el diseño de programas y estrategias pedagógicas difícilmente se puede olvidar la problemática del adulto, tanto en sus dimensiones individuales como sociales.

En varios estados del conocimiento sobre educación de adultos y educación popular (Morton, 1994; Schmelkes y Kalman, 1994), se pone de manifiesto una creciente preocupación de los investigadores educativos entorno a las relaciones entre los sujetos de la educación así como los contextos sociales en que se encuentran inmersos, y sobre todo las relaciones entre los discursos teórico-pedagógicos y los contextos y sujetos de la educación.

En este sentido, por ejemplo, en algunas investigaciones (Zires y Rubio, citado por: Morton, 1994) se identifican dos vertientes teóricas con nociones de sujeto educativo contrapuestas y cosificadoras; en donde “los sujetos sociales que presuponen estas teorías [...] en el campo de la educación de adultos, no existen”; por un lado la teoría del capital humano “lleva a suplantar al individuo del rezago de la región latinoamericana con el individuo del rezago en los países de capitalismo central. Y [por otro lado] la visión freimarkista presupone un sujeto revolucionario, cuya existencia habría sido desmentida por la historia”. En estos discursos el sujeto no aparece como algo central, y al cosificarlo se deja de lado el cuestionamiento de la relevancia que tiene la educación para el sujeto; implícitamente no se cuestiona la utilidad, sentido y efectividad de la enseñanza para el adulto.

En el estado del conocimiento de Schmelkes y Kalman se concluye al respecto de la importancia del contexto y la alfabetización:

“la alfabetización no es tan sencilla como normalmente se ha concebido. Existe una clara tendencia de movimiento desde su concepción como un asunto meramente técnico a comprenderlo como un fenómeno que se entiende contextualizado y que tiene, en cada contexto, un determinado valor social y un lugar en la dinámica del orden social y en la vida comunicativa de una comunidad”.

Para la educación de adultos el problema del sujeto y su contexto plantean problemas en diversos ámbitos: en el terreno de la planeación de programas, en el diseño de estrategias pedagógicas y a nivel de la investigación, entre otras. En todo caso, lo importante en este trabajo es mostrar que el aprendizaje de adultos se encuentra mediado por lo cotidiano, por una serie de procesos complejos sociales desplegados en *situaciones* concretas, temporales e históricas.

III. La condición de pobreza como contexto a tomar en cuenta en la enseñanza de adultos

Buena parte de los adultos analfabetas en los países como el nuestro tienen como realidad inmediata la pobreza, lo cual es un referente obligado al tocar el tema de la enseñanza.

La pobreza es un fenómeno extraordinariamente complejo, ya que tiene repercusiones en muchos ámbitos de la vida personal y de la sociedad. Sus diversas dimensiones hacen que todo juicio en torno a ésta tenga que entenderse en relación a su sistema de relaciones particulares.

La pobreza, al implicar condiciones de desempleo, desnutrición, inseguridad social y marginación cultural, despierta sentimientos de malestar social entre las clases altas. Se trata de un malestar signado por el desprecio y la intolerancia.

Por otro lado se observa la dimensión moral de la pobreza cuando se le considera, más que una cuestión de clase, como un problema humano (de género y universal) entendiéndolo a ésta como una condición indeseable para cualquier ser humano por el simple hecho de ser hombre.

Teniendo en cuenta las privaciones más esenciales, la pobreza se revela como un estado de pauperización de la condición humana, pues se asocia inmediatamente con subconsumo, desnutrición crónica, proclividad a las enfermedades derivadas de dicho estado, así como carencia de requerimientos indispensables para organizar la higiene doméstica. Esta dimensión biológica no está exenta de su connotación social. La enfermedad no tiene sentido fuera de un ámbito social y es consecuencia de éste.

La desigualdad implícita en la pobreza, en una economía moderna, va en contra del crecimiento económico al reducir los mercados internos, generar incertidumbre y estos alejando capitales y créditos. Y sin la integración y desarrollo pleno de la mano de obra moderna, es decir, de la población en buenas condiciones de salud, educación y capacitación avanzada, es difícil lograr competitividad frente a los mercados internacionales.

En términos políticos, la pobreza genera condiciones para la inestabilidad social; los climas de alta desigualdad y pobreza son una contradicción de la democracia en tanto que sistema político. En este sentido, en América Latina, hay consenso de que la superación de la pobreza tiene una relación con el fortalecimiento de la democracia.

El problema de la pobreza tiene diversas manifestaciones a nivel de género. Así por ejemplo, la caída de la fecundidad no sería relevante en una sociedad si no se afectaran las condiciones de vida, de pobreza, de las madres para regular y limitar el tamaño de sus familias. Es más factible asimismo que la fecundidad sea alta donde persistan condiciones de pobreza.

Por su parte, la privación de bienes culturales y educativos hace que las poblaciones pobres no asimilen el desarrollo en forma plena. La educación básica contribuye, por ejemplo, a mejorar la productividad agrícola y del sector informal.

Tomando en cuenta las dimensiones anteriores, la pobreza es aquella condición humana caracterizada por un conjunto de situaciones sociales de privación; es decir, grupos de población e individuos que son *menos en términos sociales* al carecer de los indispensables básicos, materiales y culturales para desarrollar una vida humana plena, digna e integrada a la sociedad mayor.

IV. La mediación de la vida cotidiana

¿Qué implica esa realidad cotidiana del adulto analfabeta en nuestros países? En el texto de Guadalupe Velazquez (1993) en donde se hace una descripción de tipo etnográfica de la vida algunos adultos, es posible captar tal complejidad:

“Gonzalo, campesino de 35 años de Santa Ana Tlacotenco, Ciudad de México, tiene una familia compuesta por siete hijos. Su casa está construida de cemento, parte del piso es también de cemento y la otra parte de tierra. Tiene dos cuartos, uno destinado a la cocina y el otro como habitación. Para elaborar la comida, se combina la cocina de leña con la estufa de gas. La dieta familiar está formada por verduras, huevo, frijol, pan, tortillas. El agua para las necesidades básicas es acarreada en cubetas desde una de las llaves públicas que hay en el pueblo. Gonzalo cursó el segundo año de primaria cuando cubría el servicio militar. Para él el aprendizaje de las operaciones básicas y el ejercicio de la lectura y escritura está estrechamente relacionado con sus experiencias de trabajo. El corte de vigas le requirió aprender en la práctica el uso de la aritmética, así como sus trabajos de albañilería. El trabajo de policía forestal sólo le demandó escribir su nombre cuando firmaba la nómina. En los otros trabajos que ha desempeñado no ha necesitado leer ni escribir. Considera que el aprendizaje de la lectura y la escritura, además, es un conocimiento importante para la defensa de sus derechos”.

“Para él la capacitación que ofrece la escuela es para el desempeño de un trabajo en la urbe, que demanda menor esfuerzo físico que el realizado por el campesino. Esta capacitación, en educación primaria, la considera poco significativa para el desempeño de un trabajo obrero que requeriría sólo el trabajo físico. De esta manera, cuestiona la relación entre escolaridad y capacitación; le confiere al certificado sólo un requisito de ascenso, ya que es en la fábrica donde desarrollan conocimientos donde se capacita. Distingue que la escuela sólo informa y no educa. Educación es para él la norma que rige las relaciones entre las generaciones jóvenes y adultas, también le otorga el sentido social de ayuda y unidad. Su concepto de educación-capacitación se refiere a una integración entre el conocimiento del trabajo agrícola y el trabajo urbano, integración que está fundada en el desempeño que presenta la industria y que deja desprotegido a quien sólo ha sido preparado para tomar el papel y el lápiz: el profesionista. Este concepto tiene tras de sí la concepción de un orden social en el que no exista la separación tajante entre educación rural y urbana que él, en su educación familiar, trata de rescatar”.

Esta descripción nos deja ver, a vuelo de pájaro, tanto la complejidad de factores que rodean la historia y vida cotidiana de un adulto (en este caso miembro de una clase marginal), como su punto de vista sobre la educación, sobre el significado personal o cosmovisión que tiene sobre la escuela y su utilidad en el mundo inmediato y para el trabajo.

La lectura de este tipo de estudios lleva a problematizar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en adultos. ¿Se puede reducir la discusión de la enseñanza de adultos a los aspectos pedagógico-metodológicos o a una relación entre las teorías del aprendizaje?, es decir, olvidando la mediación de carácter social que existe en la situación de la enseñanza: representaciones, concepciones del mundo, mentalidades, percepciones, etc.

V. El proceso de enseñanza-aprendizaje como interacción social

Hay que distinguir entre lo que sería el estudio y análisis de un determinado cuerpo teórico o paradigma en cuanto tal, llámese de la enseñanza o del aprendizaje, y lo que sería una discusión de la enseñanza y el aprendizaje, ambos, como proceso social e individual al mismo tiempo de interacción. Esto último implica tener presentes varias premisas:

1. Cuando hablamos de enseñanza estamos implícita o explícitamente haciendo referencia al aprendizaje. Ambos entendidos como dos elementos dialéctica- mente entrelazados: como dos hilos de un mismo nudo que se teje, pero que se teje en concreto, en un aquí y ahora y, en la mayoría de las veces, *cara a cara*.
2. Por lo tanto, dicho “proceso enseñanza-aprendizaje” si bien tiene una dimensión psicológica -individual-, también tiene una dimensión social. La cual presupone, desde su particular perspectiva” social”, una lectura del “hecho social” por parte de los participantes de la relación vis a vis, a la vez que una lectura contextual, que incluye una lectura tanto de los elementos de contexto que intervienen, como una lectura de los discursos que le dan existencia (teóricos, políticos, técnicos).
3. Esto significa que habría que entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un hecho social que por su carácter de *habituación* -de repetición, se constituye como una institución social: se reproduce mediante un mecanismo de tipificación.
4. Como talla institución social enseñanza-aprendizaje tendría por lo menos dos características intrínsecas: historicidad y control.

Con un carácter polémico tomamos el concepto de aprendizaje de Hilgard (1975), según el cual “se entiende por aprendizaje el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo”. Concepto polémico en la medida que deja un vacío explicativo en relación a la no definición de aquello que implica “una situación” -claramente social, y al mismo tiempo delimita el proceso del aprendizaje de aquellas situaciones con estricta connotación biológica.

VI. Las visiones funcionales de la enseñanza y el aprendizaje de adultos

Sin duda el tema de la enseñanza y su referente el aprendizaje resulta difícil de abordar en el caso de los adultos, tanto por la cantidad de teorías y métodos existentes, como por la cantidad de aspectos no tocados aún por la investigación. En este sentido este tema ha sido campo de trabajo de la psicología, la cual ha producido una importante cantidad de conocimiento al respecto. No obstante, en la literatura especializada se admite constantemente que todavía no existe “una teoría del aprendizaje”, como tampoco “una teoría de la enseñanza”. Lo que hay, en todo caso, son acuerdos generales entre los diversos cuerpos explicativos; de hecho cada teoría del aprendizaje aporta elementos que complementan a otra y en su conjunto se constituyen como un amplio arsenal teórico que sirve de base para el trabajo de enseñanza (Kidd, 1979).

Si para la enseñanza de niños se ha producido una considerable cantidad de investigación, en el caso de la enseñanza de adultos la producción es menor y deja un sentimiento de vacío. Kidd hace una recopilación de los estudios que sobre el aprendizaje y la enseñanza de los adultos se han realizado en los Estados Unidos, revisando los factores que intervienen: personalidad, físicos y sensoriales, cualidades intelectuales, sentimientos y emociones, motivación, Intereses y actitudes. Las conclusiones de dicha revisión se podrían resumir en seis tesis:

1. El aprendizaje es un proceso individual, aunque el “yo” participa de la sociedad al ocupar diversos roles.
2. Los factores físicos, sobre todo disminución de capacidades, se puede superar si son comprendidos por el maestro y se practican algunos ajustes elementales y se obtiene cierta adaptación al respecto.
3. Los adultos de todas las edades pueden aprender eficazmente.

4. Es posible hablar de aprendizaje eficaz cuando el yo tiende a comprometerse y existen sentimientos de estímulo y seguridad, dependencia e independencia, reorganización de la experiencia anterior, importancia de las relaciones, satisfacción para el educando.
5. El aprendizaje del adulto se facilitará cuando el maestro identifique las motivaciones y comprenda su fuente.
6. Entre los factores que pueden facilitar o estorbar el aprendizaje del adulto están tres fundamentales:
 - * Factores ambientales.
 - * Factores de organización y administrativos.
 - * Recursos y técnicas.

Resultan obvios las limitaciones de tales tesis, centradas en elementos individuales y psicológicos, pensamos que, por ejemplo, en América Latina la mayoría de los adultos analfabetas o analfabetas funcionales viven en condiciones de pobreza, muy pocas de las anteriores tesis podrían ayudar a comprender los procesos de aprendizaje y de enseñanza de estos adultos.

En síntesis, el texto de Kidd representa, en términos ideológicos, un punto de vista funcional sobre la enseñanza y aprendizaje del adulto. La conclusión general del texto es: el adulto, al no tener limitaciones biológicas serias para el aprendizaje, habrá que proporcionarle “el clima, la atmósfera, la libertad y la autodisciplina” que le permita el aprendizaje; simplemente, crear las condiciones adecuadas para aprender. Un punto de vista técnicamente valioso, pero que olvida los aspectos conflictivos y de significado histórico-sociales que envuelven a la enseñanza de adultos.

Aunque una perspectiva funcional de la enseñanza de adultos elimina los aspectos de conflicto y poder, es posible rescatar algunos elementos valiosos para el análisis, a saber:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje procura un cambio en los individuos; es decir no simplemente aumenta o agrega algo sino que reorganiza o reestructura. Los cambios son de índole intelectual, conceptual, actitudinal.
2. El aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es cómo se ayuda al que aprende a realizar la experiencia del aprendizaje; es decir, cómo lograr el cambio.
3. El adulto se compromete con actividades de aprendizaje con mayor facilidad siempre y cuando estén asociadas con ciertas metas sociales fundamentales y que las metas sociales varían directamente con la magnitud de la educación.
4. Las cosas que se denominan con la palabra “aprendizaje” no tienen todas el mismo carácter y no pueden incluirse fácilmente en una sola fórmula.

5. El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, e identifica cinco elementos intervinientes: educando, docente, grupo, medio, o situación, y tema.

VII. El proceso enseñanza-aprendizaje como hecho social total

El proceso de enseñanza-aprendizaje es casi imposible de definir unívocamente. Desde una perspectiva amplia se trata de un fenómeno complejo, con múltiples implicaciones y esferas (filosóficas, psicológicas, sociológicas, culturales, lingüísticas). En este sentido se asemeja al problema de la comprensión del intercambio en las sociedades primitivas que hace Mauss, el cual se le quiso interpretar sólo desde su función económica. Mauss elimina el determinismo en la explicación y trata de comprender de qué forma las características económicas, jurídicas, religiosas, artísticas “conspiran” en un mismo sentido explicativo. Esto implica una actitud metodológica que trata de aprehender y dilucidar a los hombres concretos entre sí. Implícitamente esta postura metodológica está de acuerdo con la noción de “hombre total” de Marx, concreto y portador de una verdad social e histórica (Lefort, 1988).

El hecho social total de Mauss implica pluralidad de significaciones, es decir, se trata de un acto abierto, subjetivo. Si a la luz de este concepto nos acercamos a la situación de enseñanza-aprendizaje se estaría salvando el obstáculo del determinismo explicativo; sobre todo el determinismo psicologista; o sea, se estaría librando el pensar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de un primer obstáculo epistemológico: el determinismo explicativo.

Esto abre el esquema de cinco elementos intervinientes (educando, docente, grupo, medio, tema) en los procesos de enseñanza-aprendizaje que identifica Kidd; pudiendo entonces agregar muchos más elementos según la realidad y el constructo abstracto que se trate. Por el momento agregamos sólo dos: intersubjetividad y profundidad o historicidad, el primer elemento de índole micro y el segundo macro-social.

VIII. La enseñanza como institución social

Siguiendo a Berger y Luckmann (1991), lo *intersubjetivo* se refiere a la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, a ese mundo que se comparte con los Otros, se trata de un concepto fenomenológico. La intersubjetividad implica que el individuo vive en una vida cotidiana objetiva, es decir, “constituida por

un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena”, el lenguaje es lo que da sentido, y por tanto permite su existencia, a este mundo objetivado.

Por otra parte la vida cotidiana tiene una estructura tanto temporal como espacial, la estructura temporal proporciona la *historicidad*, que es lo que, a su vez, proporciona la situación a un individuo en la vida cotidiana.

Estas características de la vida cotidiana hacen que las relaciones con otros en la situación “cara a cara” sean sumamente flexibles; sean cuales fueren las pautas impuestas serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se producen. De hecho se aprehende al otro por medio de esquemas tipificadores. Es decir, la realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. Así, la institucionalización de una relación no es más que una forma de objetivación de una tipificación, regida bajo un principio de habituación.

Dentro de esta teoría de lo cotidiano toda institución implica historicidad y control. O sea, no es posible comprender adecuadamente qué es una institución si no se comprende el proceso histórico en que se produjo, así como que toda institución controla el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada.

Aplicando estos principios a la situación de enseñanza-aprendizaje de adultos, tendríamos una institución construida socialmente, una institución que para ser comprendida requiere de una historicidad y que como tal es un mecanismo de control social. También una institución regida por los principios de la intersubjetividad. La pregunta que surge es ¿qué papel juegan las teorías de la enseñanza-aprendizaje en todo esto? Primero se puede contestar al respeto: son los códigos que le dan cuerpo a la institución, pero lo importante es que son *códigos objetivados* -anteriores al individuo maestro o alumno-, es decir, la objetivación lleva implícita autoridad o legitimidad, la cual es conferida por su sello de cientificidad, de construcción teórica.

Lo anterior pondría en evidencia lo que sería un segundo obstáculo epistemológico: la aparente neutralidad de las teorías y su consecuente uso instrumental en tanto que técnicas y métodos pedagógicos. Lo cual, a su vez, nos lleva a preguntarnos por el significado de las prácticas de enseñanza y su sustento discursivo: por su componente ideológico. Lo que obliga a pensar en el diseño de toda técnica pedagógica, en tanto que *instrumento* metodológico de la enseñanza.

Esto último plantea un tercer obstáculo epistemológico: el que todo uso de una técnica pedagógica, independientemente de su proceso de construcción epistémica, se encuentra enmarcada en una situación social, y por tanto contiene historicidad e intersubjetividad, es abierta, enmarcada por mecanismos de control social legítimos. Doblemente legítimos; por un lado se encuentra la validez que le otorga la práctica pedagógica misma, y por otro la validez que le da la pertenencia a un discurso científico disciplinario.

IX. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos como discurso ideológico

Por discurso ideológico entendemos aquel discurso enmarcado en la lógica de las ideas dominantes (Lefort, 1988). Como tal, un discurso ideológico funciona a partir de un principio de objetivación, de allí su dificultad aprehensiva. El supuesto es que los discursos en torno a la enseñanza-aprendizaje de adultos se encuentran insertos en discursos ideológicos, por lo que su lógica y orientación responden a éstos. Ello implica:

1. Una filosofía particular que dirige y estructura el discurso, es decir, un cómo entender el proceso.
2. Un uso instrumental de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, esto es, un cómo hacer el proceso.
3. Y estas dos, al mismo tiempo, funcionan como mecanismos legítimos de institucionalización, es decir, de reproducción social.

Las teorías y su uso instrumental, por ejemplo, al ser incorporadas a los discursos sobre la educación de adultos adquieren significaciones ideológicas de orientación social específica que, por tanto, dan nuevos significados a las prácticas y discursos que reproducen una sociedad determinada: se convierten en mecanismos lingüísticos legítimos de institucionalización.

Para ejemplificar lo anterior analizaremos de forma somera tres casos.

** Caso 1: Antonio Monclús (1990). Educación de Adultos.*

Para este autor los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos se deben de inscribir dentro de la educación permanente, de tal forma que “la educación de adultos es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos, se trataría, por tanto, de educar a la totalidad de una población”. De allí la preocupación del autor por definir lo que es “el adulto”.

En este caso el trabajo didáctico con adultos implica una teoría y una práctica en relación dialéctica: “la teoría surgirá de la práctica y la práctica se enriquece”.

En este discurso la educación de adultos se convierte en una institución que moderniza socialmente, es decir, incorpora a los adultos en sus diferentes roles y clases a una sociedad esencialmente industrial-urbana. Pone especial acento en el equilibrio emocional del adulto como condición para su buena integración a los roles que la sociedad industrial y moderna le imponga.

** Caso 2: Malcolm Knowles (1990). The adult learner.*

Para este autor los procesos de enseñanza aprendizaje de adultos se deben de inscribir dentro de lo que denomina Desarrollo de los Recursos Humanos; de esta forma el discurso está centrado en la preocupación de educar para el trabajo.

En este caso las teorías del aprendizaje son herramientas, ya sea para la capacitación o para la educación. La primera busca objetivos específicos tales como operar una máquina o seguir un proceso productivo determinado, mientras que la segunda significa maximizar las diferencias individuales, así como que el individuo descubra y libere sus potencialidades. En función de esta distinción se propone un uso instrumental de las teorías del aprendizaje en relación jerárquica, en donde las teorías estímulo-respuesta se utilizarían básicamente para la capacitación, mientras que las teorías cognoscitivas y la psicología humanística se utilizarían para la educación, es decir, en aprendizajes de alta complejidad que a su vez requieren mayores niveles individuales de habilidades de aprendizaje.

Este discurso hace de la institución “educación de adultos”, así como a las diversas teorías del aprendizaje instrumentadas pedagógicamente, mecanismos segmentadores y reestructurantes de la sociedad, también como en el caso anterior, su referente es una sociedad de tipo urbano-industrial moderna.

** Caso 3: Pablo Latapí (1984) “Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina” y Sylvia Shmelkes “Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina” (1991).*

Para estos autores los procesos de enseñanza- aprendizaje de adultos se deben de inscribir dentro de un proceso de dignificación existencial: se educa al adulto para “instaurar justicia en un contexto de lucha contra poderosos inte-

reses creados. Educamos para transformar nuestras sociedades” (Latapí). Obviamente este tipo de discurso responde a un contexto social latinoamericano, en el cual la pobreza y el analfabetismo se yuxtaponen (a finales de los ochenta la UNESCO calculaba alrededor de 43.6 millones de analfabetos en América Latina, los cuales comparten la condición de pobres [Adiseshiah, 1990]).

En esta misma tendencia se encuentra el trabajo de Sylvia Shmelkes, que se aleja de la línea del Banco Mundial según la cual la educación de los adultos, en relación a las necesidades básicas de aprendizaje, es una estrategia para “desarrollar las habilidades ‘mínimas’ indispensables para grupos de extrema pobreza, en la perspectiva de contar con mano de obra más calificada e incorporar a un mayoritario sector al mercado de consumo” (Lavín, 1990). En contraste para Shmelkes, la educación de los adultos debe entenderse en estrecha vinculación con las necesidades fundamentales de existencia. Es, en tal sentido, una estrategia para el aprendizaje de lo básico, un aprendizaje para poder transformar el mundo inmediato.

En este caso la instrumentación de las teorías de enseñanza-aprendizaje está en función de algunos principios de la educación popular: participación, autogestión, procesualidad, etc., e implícitamente se re-toma el principio de la dialogicidad, piedra angular de la propuesta pedagógica de Paulo Freire.

En tanto que institución, la educación de adultos es entendida como un mecanismo de toma de conciencia de las clases marginales; es decir, como estrategia humanizadora de un contexto signado por lo marginal, lo informal y lo *desmoderno*.

Aquí se infiere un cuarto obstáculo epistemológico, que en cierta medida resume e implica a los anteriores: las teorías de la enseñanza-aprendizaje al formar parte de un discurso más general sobre la educación de adultos se convierten en sustento legítimo de una práctica de reproducción ideológica, la cual determina la reproducción de una estructura social específica.

En este punto hay que libramos de los maniqueísmos de perspectiva, dominante vs liberador, más bien habría que asumir que la orientación de cada discurso está mediado por la situación social concreta que se trate; de allí la riqueza de la perspectiva sociológica para comprender la generación, uso e institucionalización de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje. En todo caso de esto deriva un problema metodológico para las ciencias sociales: cómo leer una situación de enseñanza-aprendizaje de adultos sin derivar en prenociones o confundir los diversos sentidos de los discursos en juego.

X. Conclusiones

En el caso de los adultos, más importante que preguntamos sobre los métodos didácticos, sobre si es posible que exista uno o más, resulta de mayor utilidad preguntamos por el cómo se utilizan las diversas teorías del aprendizaje y la enseñanza en la práctica pedagógica concreta, de qué forma a partir de la teoría podemos construir “herramientas” de trabajo adecuadas a las situaciones de enseñanza de adultos.

Patterson (1982) dice que no existe una teoría de la instrucción, “no existe en la actualidad ningún método de enseñanza generalmente aceptado, teórica y prácticamente”. Si partimos de este punto de vista resulta de mucha utilidad reconsiderar el uso de la teoría para los fines prácticos. En este sentido habría que prevenir hacer de la teoría algo acabado, esquemático, simple. Pienso en los peligros de retomar en forma descuidada los consejos que hacen algunos manuales de pedagogía a los maestros.

Siguiendo el pensamiento de Bachelard habría que evitar una mala interpretación y un mal uso de las teorías de enseñanza-aprendizaje, sobre todo evitar su cosificación. Esto es, asumir una actitud de “vigilancia” en relación a su uso instrumental y discursividad. No hay que olvidar la “potencia” de la teoría como tal, sus capacidades: de manipular en forma abstracta la realidad (Bachelard), de abrir posibilidades de comparación (Luhmann), de negatividad (Marx), y de creación imaginativa (Weber). Es decir, ese ir más allá para con el conocimiento y la enseñanza, en este caso, de adultos.

Por otro lado, la vigilancia en tomo a las teorías de enseñanza-aprendizaje, sobre su naturaleza y uso instrumental, contribuye a no olvidar la realidad de los sujetos educativos, lo cual resulta fundamental al momento de diseñar programas de educación dirigidos a poblaciones de adultos en situación de pobreza y marginación. Implícitamente se reconoce la complejidad de los procesos y situaciones de enseñanza, y por tanto la necesidad de una formación pedagógica adecuada de los instructores o maestros que participan en este tipo de programas.

Bibliografía

- Bachelard, Gaston (1987). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1986). *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.

- Hilgard, Ernest R. (1975). *Teorías del aprendizaje*. México, Trillas.
- Latapí, Pablo (1984). "Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina". Mimeo.
- Lavín, Sonia (1990). "competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual". México, CEE, mimeo.
- Lefort, Claude (1988). *Las formas de la historia*. México, FCE.
- Monclús, Antonio (1990). *Educación de Adultos*. México, FCE.
- Morton, Victoria et. al. (1994). *Estado del conocimiento sobre educación de adultos y educación popular*. México, mimeo.
- Patterson, C.H. (1982). *Teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México, Editorial El Manual Moderno.
- Rosas, Lesvia O. (1984). "Notas teóricas sobre el aprendizaje de los adultos", en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. vol. XIV, nos. 1-2.
- Schmelkes, Sylvia (1991). "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina". México, mimeo.
- Schmelkes, Sylvia (1994). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. México, CEE, A.C.
- Kidd, J.R. (1979). *Como aprenden los adultos*. Argentina, El Ateneo Editorial.
- Knowles, Malcolm (1990). *The adult learner*. US, Gulf Publishing Company.
- Velázquez, Guadalupe (1993). *La cosmovisión del analfabeta: el caso del campesino semiproletariado de Santa Ana Tlacotenco*. México, SEP-UPN, 1993.
- Woolfolk, Anita (1990). *Psicología educativa*. México, Prentice-Hall Hispanoamérica.