

Dirección de Desarrollo Académico
Dirección de Desarrollo e Innovación Curricular
Coordinación de Diseño Curricular



Modelo Andragógico

FUNDAMENTOS

SERIE: Diálogos y perspectivas
del desarrollo curricular

Introducción

Consideraciones generales sobre la andragogía

El programa de Licenciaturas Cuatrimestrales Modalidad Mixta (Ejecutivas) instituido y operado por la Universidad del Valle de México, se fundamenta en un concepto de educación no tradicional orientado a formar en sus estudiantes los conocimientos, las capacidades y los valores necesarios para poder comprender y participar en la solución de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales en un mundo complejo y en constante transformación que requiere de una disposición constante y decidida para la innovación y el cambio así como para la participación y la construcción reflexiva y creativa; lo cual reclama la incorporación articulada y coherente de ciertos elementos pedagógicos consecuentes con este concepto de educación.

En este sentido, se necesita un diferente diseño curricular y un nuevo docente o andragogo¹ (Pereira,1990)

¹ Profesional competente, experto, consultor, tutor o facilitador.

que con el conocimiento y utilización de la metodología didáctica conveniente y el empleo de técnicas y procedimientos para el aprendizaje posibiliten a los estudiantes o agentes de aprendizaje aprovechar su tiempo, voluntad y potencialidades en su desarrollo educativo y profesional disponiendo el proceso didáctico a sus intereses, necesidades y expectativas.

10 Esta concepción educativa debe fundamentarse en una filosofía que reconozca como significativa la toma de conciencia de la problemática particular que enfrentan los adultos para obtener una profunda y comprometida participación en sus procesos de aprendizaje personales y colectivos.

Desde la pedagogía se concibe a la educación como una práctica social de intervención orientada a la formación de sujetos sociales; práctica que encuentra en las teorías pedagógicas sus razonamientos y normas que la justifican y perfeccionan. Por ello, estos dispositivos deben estar contruidos con los mayores y mejores criterios de rigor y consistencia teórica, para estar en condiciones de fundamentar la sistematización de los ideales educativos y el correspondiente diseño de proyectos que posibiliten su logro.

Las edades generacionales, reconocidas por todos, del trayecto evolutivo del ser humano: *infancia, juventud, adultez y ancianidad*; históricamente han sido sujetas a la reflexión e intervención pedagógica. Estas edades son los tiempos de la vida que bajo el enfoque de la teoría pedagógica de la educación permanente o del aprendizaje a lo largo de la vida indican y marcan los tiempos de la formación humana (Frabboni y Pinto, 2006: 301)

Concretamente en el debate pedagógico en torno a las prácticas educativas en la edad adulta, se ha intentado esclarecer, incluso lingüísticamente, una teoría pedagógica

que tiene por campo de reflexión y acción los procesos educativos propios de los adultos: la andragogía.

Desarrollo histórico del término andragogía

De acuerdo a Caraballo (2007: 1991), a lo largo de la historia la andragogía ha sido conceptualizada como:

- Una ciencia (Félix Adam, 1970).
- La ciencia de la educación de los adultos (Ludojoski, 1971).
- Un conjunto de supuestos (S. Brookfield, 1984).
- Un método (Lindeman, 1984).
- Una serie de lineamientos (Merriman, 1993).
- Una filosofía (Pratt, 1993).
- Una disciplina (Brandt, 1998).
- Una teoría (Knowles, 2001).
- Como proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004).
- Un modelo educativo (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1999).

B. Malcom Knowles, en su texto *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, asevera que el término de andragogía aparece en 1833, cuando el maestro alemán de educación básica Alexander Kapp lo utiliza para referirse a la interacción didáctica que se establece entre él y sus estudiantes en edad adulta en las escuelas nocturnas (Natale, 2003: 83). En ese momento histórico el término no fue aceptado, –debido a la crítica fundamentada que Johann Frederich Herbart, uno de los principales teóricos de la pedagogía, le realizó: para él la educación de adultos

era responsabilidad de la pedagogía social—,² lo cual, tácitamente fue aceptado en el campo educativo.

Esto obedecía a la fuerte presencia que la educación de adultos tenía en el norte de Europa; desde mediados del siglo XIX en Dinamarca. Con el impulso de las ideas de N. Grundtving y C. Kold se fundaron las escuelas populares en respuesta a la necesidad que existía en los pequeños agricultores de elevar su conciencia política (OCDE, 2005: 41) en relación con el papel importante que estaban adquiriendo en la economía. Estas ideas y prácticas se fueron propagando a países como Noruega, Suecia y Alemania, siendo sistematizadas por la pedagogía social.

En 1921, nuevamente en Alemania, el sociólogo E. Rosentock usa de nuevo el término andragogía, pero como lo trata únicamente como método de enseñanza, su propuesta no tiene mucha aceptación. Va a ser hasta 1957, cuando F. Poggeler publique en Alemania, su trabajo titulado *Introduction into Andragogy: Basic Issues in Adult Education* que el término de andragogía, tendrá en Europa una amplia difusión y utilización en el campo de la educación de adultos ligada a la formación profesional.

Hacia finales de la década de los años sesenta, en los Estados Unidos de Norteamérica, B. Malcom Knowles iniciará sus trabajos orientados a tratar de fundamentar una teoría andragógica de reflexión educativa referida a la enseñanza y el aprendizaje exclusivamente de las personas adultas.

² En sus orígenes, la pedagogía social, era una teoría pedagógica que tenía por campo de reflexión y práctica, los procesos educativos no formales. Los centros escolares que recién empezaban a generalizarse como una responsabilidad de los Estado-Nación, tenían como población a atender los niños, por ser la educación primaria, básica o elemental la prioridad social. Los sujetos que estaban en otra edad generacional eran atendidos bajo la modalidad de la educación no formal.

Por su parte Adam y Ludojoski, al inicio de los años setenta, impulsan en Latinoamérica la reflexión y la práctica educativa desde la andragogía, a la cual le adjudicarán la responsabilidad de conocer y analizar la realidad de los adultos para determinar los procedimientos más convenientes para orientar sus procesos de aprendizaje.

Esta activación y auge de la andragogía en la década de los años setenta, obedece a que la UNESCO precisa de una manera clara e internacional la teoría de *Educación a lo largo de la vida*. Reconociendo por vez primera, la necesidad de ocuparse de la educación de adultos ya que no únicamente en las dos edades iniciales de la vida: niñez y juventud, deben consagrarse tiempos y recursos a su formación (OCDE, 2005). En el campo de la teoría, de la práctica y de la política educativa, poco a poco se ha adquirido mayor conciencia respecto a la necesidad de dar un enfoque holístico a la educación de adultos.

Pensando y actuando en la educación universitaria o superior, Félix Adam reconocerá en ella un gran contrasentido: su organización y administración se fundamentan en un razonamiento pedagógico ajeno a la realidad de los adultos como alumnos universitarios (Adam, s/f: 2). Por tanto, su propuesta, es simple y básica: si el estudiante universitario es adulto, entonces hay que recurrir a la andragogía, para localizar en ella la fundamentación teórica que posibilite construir propuestas curriculares y estrategias metodológicas coherentes con los aspectos psicológicos y socioculturales que caracterizan a la edad adulta.

Roque L. Ludojoski en su obra *Andragogía. Educación del adulto* (1971:11) reconoce que esta teoría pedagógica surge de la necesidad de tomar conciencia de la insuficiencia existente en el campo educación para analizar e intervenir en los procesos de educación de los adultos. Por ello la andragogía tendría como finalidades:

- Formular los conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos.
- Diseñar los lineamientos de una metodología didáctica apropiada para establecer procesos de enseñanza y de aprendizaje entre adultos.

También para Knowles los principios de la andragogía son posibles de utilizarse para fundamentar e intervenir en los diversos contextos de la educación de adultos, la andragogía, como teoría pedagógica, posibilita la participación de manera flexible en todos los procesos educativos.

A partir de estas consideraciones hoy en día es imposible no reconocer a la educación de adultos como parte consustancial de los sistemas educativos. Esta disciplina por tanto adquiere cada día relevancia, debido a que corresponde al estudiante adulto precisar sus metas así como los procesos para alcanzarlas; todo ello para fortalecer su desarrollo y el de la sociedad de la que forma parte. En este sentido, las acciones andragógicas, articuladas a las actividades de los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales, se dirigen cada vez más a imaginar y llevar a la práctica nuevas formas y modalidades educativas diferentes de los procesos formales y rígidos de la educación tradicional. La educación de adultos ya no es más un correctivo educativo, se ha convertido, por derecho propio, en un elemento indispensable del desarrollo personal y social, coherente, orgánico y con conceptos, tareas y valores que le son propios y cuyas demandas responden a las necesidades actuales, complejas y cambiantes de la sociedad y de los retos tecnológicos.

Actualmente la educación de adultos está presente en el vasto campo educativo, ya sea en la modalidad de procesos educativos formales y no formales. Por ejemplo la encontramos en la:

- Formación de recursos humanos para actividades productivas y de servicios.
- Especialización laboral.
- Alfabetización.
- Formación política y de participación social.
- Actualización científica y tecnológica.
- Formación universitaria.

El desarrollo de estos nuevos enfoques demanda a las teorías pedagógicas en general y a la andragogía en particular el generar acciones de reflexión e intervención que articulen de mejor manera la educación al proceso general del desarrollo, pero desde una perspectiva profundamente humanista, en la cual el sujeto sea el artífice de la construcción de su propio destino y de su perfeccionamiento permanente.

Estas acciones necesariamente deben estar orientadas a propiciar que el adulto fortalezca su participación como:

- Generador de su propio conocimiento y de sus procesos de formación.
- Sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas.
- Promotor y creador de procesos económicos y culturales.
- Agente de transformación social.

Visto así es imprescindible caracterizar de la mejor manera, en cada acción de reflexión e intervención andragó-

gica, los sujetos a los que van dirigidas estas acciones, de tal manera que al considerar sus necesidades, intereses y expectativas se establezca el eje de trabajo de intervención andragógica. Eje que deberá permitir la participación consciente y comprometida de los sujetos que participen del proceso de formación.

Fuentes curriculares del modelo andragógico

Tradicionalmente se nombran fuentes del currículo a los campos de la realidad social, educativa y disciplinar que proveen de elementos informativos apropiados para diseñar y desarrollar el currículo de un determinado nivel, modalidad o trayecto formativo. Académicamente existe un consenso al reconocer que son cinco las fuentes que se valoran como las más significativas por brindarnos desde su particularidad y procedencia heterogénea los elementos concretos y complementarios para realizar una correcta fundamentación curricular. Estas fuentes son:

1. Filosófico institucional
2. Epistemológico-profesional
3. Político-normativo
4. Sociocultural
5. Psicopedagógica

1. FUENTE FILOSÓFICA INSTITUCIONAL

En 1986 la Universidad del Valle de México resuelve emprender el diseño y puesta en práctica de un modelo educativo que le permita enfrentar los retos que las transformaciones de la sociedad contemporánea, denominada sociedad del conocimiento, planteaban al conjunto de instituciones educativas. Este sustento teórico sirve como base para las acciones que en nuestra universidad se denominan *Modelo Educativo Siglo XXI (MES XXI)*, un componente importante de este lo constituyen las Licenciaturas Cuatrimestrales Modalidad Mixta (Ejecutivas) con su fundamentación en la andragogía. Dichas ideas corresponden cabalmente con las cuatro “ideas fuerza” que caracterizan de manera general esta fundamentación andragógica con los valores y principios formativos del *MES XXI*.

Ideas fuerza de la andragogía

- **Idea fuerza 1.** El reconocimiento de que los estudiantes o agentes de aprendizaje son sujetos adultos con la capacidad de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida; por ello en los procesos educativos andragógicos, la actividad se centra en el aprendizaje del sujeto siendo él quien tiene que asumir la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje. **Aprende debido a que quiere aprender para transformar su situación personal y social.**
- **Idea fuerza 2.** Los intereses y necesidades del adulto deben ser compatibles con las demandas económicas, políticas y culturales de la sociedad. **La andragogía**

responsabiliza al adulto de sus aprendizajes, en un proceso de formación a lo largo de la vida, esto se relaciona estrechamente con el empleo de los avances tecnológicos y la consecuente mejora del nivel económico y social.

• **Idea fuerza 3.** La confrontación permanente entre teoría y práctica y el análisis del proceso constituye un aspecto importante del proceso andragógico, al obligar a los docentes o andragogos y estudiantes o agentes de aprendizaje, a desarrollar su creatividad crítica e innovadora.

• **Idea fuerza 4.** Las instituciones educativas que diseñan y desarrollan procesos andragógicos, tienen la responsabilidad de crear y recrear valores hacia el trabajo socialmente útil. Por ello debe existir una **vinculación estrecha entre los procesos de trabajo y los hechos andragógicos**.

Principios de formación del Modelo Educativo Siglo *MES XXI*³

Aprender a Conocer. Ante el avance del conocimiento y las nuevas modalidades de actividad económica y social, es necesario conciliar una formación general con la posibilidad de ahondar en un campo específico del conocimiento, bajo una perspectiva de aprendizaje permanente durante toda la vida.

³ Universidad del Valle de México y su Modelo Educativo, 1997.

Aprender a Hacer. Implica la adquisición de competencias que permitan hacer frente y resolver situaciones concretas del campo laboral.

Aprender a Ser. Involucra el desarrollo de valores y actitudes para formarse como una persona íntegra, autónoma, responsable y con principios éticos.

Aprender a Emprender. Se refiere al logro de una visión y actitud emprendedora que conduzca a la generación de nuevas opciones empresariales.

Aprender a Convivir. Requiere la habilidad para el establecimiento efectivo de relaciones interpersonales, de tolerancia y respeto en el contexto laboral, social e intercultural de un mundo globalizado.

Éstas son las ideas fuerza y principios expresados tácitamente como los valores que la Universidad del Valle de México ha establecido como la raíz de su misión educativa, social y moral. La comunidad universitaria que participa en las Licenciaturas Cuatrimestrales Modalidad Mixta (Ejecutivas) está obligada a esforzarse cotidianamente en el reconocimiento y aplicación de esas ideas fuerza y de los valores que a continuación se citan:

- **Libertad:** Es la capacidad de pensar ante cada situación la decisión a tomar.
- **Dignidad:** Es el respeto debido a uno mismo y a los demás por lo que son y significan como personas.
- **Verdad:** Es la adecuación de la mente a la realidad.
- **Solidaridad:** Saberse y ser responsable ante el mundo que nos rodea.

- **Paz:** Vivir en concordia a través del diálogo.
- **Honestidad:** Es la congruencia entre lo que se piensa, se dice y se hace.
- **Lealtad:** El esfuerzo consciente, práctico y completo de una persona hacia una causa.
- **Justicia:** Rectitud en el actuar ante los demás según sus méritos y dignidad personal.
- **Responsabilidad:** La respuesta libre, digna y verdadera ante el mundo circundante.
- **Bien Común:** Es la búsqueda y acción permanente para trascender el bien personal al bien de los demás en la construcción de la paz.

No se debe olvidar que esta doctrina constituye la semilla, la esencia y el fin de la Universidad, expresados en la visión y las finalidades de la Universidad del Valle de México, así como en los vínculos que ésta asume con respecto a la sociedad mexicana y al hombre en su dimensión universal.

2. FUENTE EPISTEMOLÓGICA-PROFESIONAL

Esta fuente es la que se origina de las disciplinas científicas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su constructo y su concepción (Coll, 1987). Asimismo, la comprensión de cómo se forja históricamente el conocimiento científico, ha asumido habitualmente una correspondencia con una determinada manera de comprender cómo son los procesos de aprendizaje en los sujetos; de tal forma que a partir de la intersección de ambos componentes se diseñan y desarrollan estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

La andragogía se ha fundamentado y trabajado en tres grandes campos: como disciplina científica, como proceso educativo integral y como actividad profesional.

Como disciplina científica, la andragogía ha desarrollado un *corpus* teórico, fundamentado en principios filosóficos, psicológicos y sociológicos que le otorgan características propias y distintivas al diseño e implementación de procesos educativos para las personas adultas; así como un conjunto de conocimientos sobre su historia, metodología y propuestas. Principios y conocimientos que distinguen con mediana claridad las características que diferencian al estudiante en la etapa de la adultez de las del niño y el adolescente.

En la primera mitad del siglo XX la educación de adultos no se consideraba en función de las características biológicas, sociales y psicológicas de los sujetos destinatarios del servicio, sino por su situación educativa (analfabeto o con instrucción básica incompleta) y por el tiempo que le podían dedicar al aprendizaje.

A partir del fin de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de una época de transformaciones aceleradas, la educación de adultos se empezó a considerar como una actividad permanente y no representada por una determinada proporción temporal. La andragogía empieza a vislumbrarse como un proceso totalizador; Malcom Knowles (2001: 57) la especificará a partir de la siguiente referencia:

Una definición internacional de educación de adultos fue propuesta en 1966 en una reunión de veintiséis educadores que representaban ocho países. Su conclusión fue que (...) la educación de adultos es un proceso por el cual las personas que ya no asisten a la escuela de tiempo completo (...) prosiguen actividades secuenciales y organizadas con la intención consciente de producir cambios en información, conocimientos, comprensión, destrezas, apreciación y actitudes (...) el verdadero propósito de la educa-

ción de adultos es ayudar a la gente a comprender la racionalidad del orden y la seguridad en un mundo de rápidos cambios y a construir sus fines realmente en términos adecuados, y ayudar a las personas a comprender su problema, descubrir los recursos a su alcance, y encontrar el camino a la solución de sus problemas y el alcance de sus fines dentro de situaciones corrientes.

En esta referencia, si bien persiste el factor de proporción de tiempo, la educación de adultos se piensa como una necesidad de todas las poblaciones adultas y una actividad que la sociedad no puede ignorar para su desarrollo en todos los ámbitos.

Sin embargo, habría que considerar, tal y como la plantea Ludojoski, que la andragogía debe de encontrar su fundamento no exclusivamente en lo social, sino obligadamente en las características biológicas, psicológicas y sociales de los adultos. Este teórico parte de la definición de adulto (1986: 20) para fundamentar la andragogía:

Adulto es el hombre considerado como un ser en desarrollo histórico y el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de la individualización de su ser y su personalidad.

Los criterios que utiliza Ludojoski (1986: 20-26 y 31) para determinar el concepto de adulto son los siguientes:

- La aceptación de responsabilidades.
- El predominio de la razón.
- El equilibrio de la personalidad.
- La evolución psicofísica de su estructura morfológico-corporal, así como de sus sentimientos y pensamientos.
- La asimetría como nota típica del adulto en la plenitud de sus potencialidades.

El partir de esta consideración del sujeto adulto lleva a Ludojosi (1972: 30-31) a plantear la siguiente definición de andragogía:

(Es) el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puesta a disposición de todos los adultos sin distinción alguna, ya sea que hayan cursado sólo la enseñanza primaria o secundaria y hasta la superior. Se trata, pues, de la educación de la totalidad de una población, que considerando las posibilidades y las necesidades de los individuos que la componen, se propone prestarles todo el apoyo necesario para lograr el mayor perfeccionamiento de su personalidad dentro del área de sus relaciones.

Con estas consideraciones podemos afirmar que la andragogía como disciplina científica debe fundamentarse en el estudio y análisis del hecho andragógico.

El hecho o proceso andragógico

El adulto es un sujeto desarrollado en los planos físico, psicológico, económico-antropológico y social; capaz de proceder con autonomía en la sociedad en que vive y de definir metas a lograr. Su condición, por lo tanto, es radicalmente distinta de la del niño y del adolescente, en todos los planos señalados. Esto permite en el campo de lo educativo distinguir, conceptualizar, diseñar y desarrollar un hecho o proceso andragógico (UNESR, 1979: 32).

Desde una perspectiva biológica y psicológica, el ser adulto, considerado como sujeto educativo, interactúa en un ambiente físico, social, económico, tecnológico y cultural determinado; condicionado por factores de todo tipo; tiene necesidades básicas que satisfacer; produce bienes y

genera servicios; transforma la naturaleza y se transforma él mismo. Además posee características psicológicas particulares que lo diferencian social e individualmente.

Histórica y antropológicamente ha mantenido una trayectoria temporal. Es producto de un proceso de individualización cultural que lo conecta con la historia de su pueblo, de su nación y de la humanidad en general que a su vez puede ser la historia de su proceso de formación como individuo y como género humano. A partir de su historia el ser humano enlaza de generación en generación su desarrollo cultural, tecnológico, político y económico. Por ello, se puede afirmar que la educación del adulto tiene un sentido histórico.

El ser humano es un ser social por naturaleza lo que hace que siempre busque formas de asociarse con otros seres humanos y formas de cómo lograr mejores resultados en sus relaciones sociales. Esta tendencia lo lleva a desarrollar formas de vida cada vez más complejas y a la vez a acumular una serie de estructuras conceptuales que le han permitido, poco a poco, comprender lo que llamamos realidad, dichas estructuras se sistematizan y socializan a través de los procesos educativos. La realidad comprende todo, tanto lo que hay en la naturaleza y lo social, como lo que está en las estructuras cognitivas de los seres humanos.

Desde el punto de vista de la capacidad productivo-transformadora del ser humano, los procesos educativos comprenden lo ergológico.⁴ Los procesos económicos en lo general y los procesos de trabajo en particular, son factores que en cierta medida condicionan mutuamente los proce-

⁴ La ergología es el estudio de los efectos psicológicos del trabajo, en especial de las causas del impacto del estrés en el trabajo y las funciones desempeñadas. Es lo que se conoce más ampliamente como psicología del trabajo.

26

sos educativos. Por ello, una de las diferencias sustanciales entre la educación de niños y jóvenes y los procesos de educación de adultos emerge de este campo ergológico. La división del trabajo social conforma distintas ramas ocupacionales y profesionales, en las que los seres humanos participan a partir de su fuerza de trabajo calificada. Por su parte la división social del trabajo surge de la forma en como los procesos de trabajo son organizados.

Procesos que influyen de manera decisiva en la formulación de una filosofía política la cual es considerada al momento de establecer los fines de la educación en cualquier etapa de la vida. En principio, estos fines (y en específico los de la educación de los adultos) deberían de formularse con miras a promover el desarrollo integral de los seres humanos, pero el hecho andragógico no puede ignorar al *homo faber* u *homo economicus* que mediante su trabajo transforma la naturaleza, se transforma él mismo y contribuye al desarrollo de la humanidad.

Funcionalidad del hecho o proceso andragógico

El proceso andragógico es real, objetivo y concreto debido a que:

- Existe el sujeto adulto como una realidad biológica, psicológica, económica y social.
- El adulto es susceptible de educarse durante todas las etapas de su vida.
- La sociedad necesita educar a sus miembros.

El hecho andragógico adquiere su dimensión práctica en la acción de la formación del adulto. Es el proceso de orientación individual y social para desarrollar sus capaci-

dades de autodeterminación. Existe la posibilidad de que la plasticidad de un ser autónomo, permita establecer las diferencias sustanciales entre la educación de los niños, adolescentes y la de los adultos. Diferenciando por lo tanto las finalidades de los procesos formativos. En la educación de las primeras etapas de la vida el propósito general es “moldear” las estructuras psicológicas de los niños y adolescentes (UNESR, 1979: 54). En la educación de los adultos este proceso es diferente, debido a que el propio proceso de maduración de esta etapa de la vida, posibilita que el adulto pueda aceptar o rechazar las ideas, experiencias y valores de la sociedad en que vive y en la cual ha adquirido derechos y obligaciones como ciudadano, al igual que los demás adultos. En esta etapa de la vida se tienen capacidades para apreciar y decidir respecto a lo que es conveniente personal, familiar y socialmente.

El hecho andragógico, o sea la actividad educativa en la vida adulta, es distinto a los procesos educativos en los que participan niños y jóvenes. En primer lugar, porque no existe una mediación entre una generación joven y una adulta, no se trata de que una generación transmita a otra más joven su cultura. En segundo lugar, no existe en el sentido estricto de la palabra un maestro encargado de imponer los elementos culturales del segmento de la población adulta a otra más joven. La andragogía únicamente puede diseñar, debido a las características del ser adulto, procesos individualizados que consideren las particularidades de cada sujeto, valorando el trabajo colectivo, grupal, mutuo y colaborativo. Situación que no es difícil de concretar ya que los adultos por sus experiencias cotidianas están habituados al trabajo en equipo.

Mientras que la educación en los niños y jóvenes necesariamente es bilateral, el proceso andragógico puede ser unilateral o bidireccional; el adulto puede dirigir su propio

proceso de formación, el niño y el joven necesitan la orientación de otros sujetos que medien. El educador de adultos tiene un trabajo diferente en el proceso educativo, es un orientador, un facilitador más que un maestro en el sentido tradicional, es decir, es un andragogo.

Condicionantes del proceso o hecho andragógico

En la actividad andragógica se pueden reconocer con cierta facilidad las condiciones que las caracterizan:

1. Confrontación de experiencias. La actividad educativa de los adultos, puede estar orientada a brindar elementos culturales (valores, conocimientos, procedimientos) que el sujeto no ha adquirido, pero fundamentalmente desde una perspectiva cultural, profesional y social, la actividad andragógica es la confrontación de la experiencia de dos adultos. La riqueza del ser adulto radica en su experiencia, en lo que sabe, lo que ha vivido, lo que ha realizado, lo que piensa y siente. La experiencia humana es heterogénea, y enriquecer esa experiencia para mejorar, adaptarse y poder resolver de manera satisfactoria las problemáticas a las que nos enfrentemos, es una de las principales motivaciones para diseñar e implementar procesos educativos permanentes.

En la actividad andragógica, se desvanece la diferencia entre educador y educando. Ambos sujetos son adultos, con experiencias por su participación social. El concepto tradicional de uno que enseña y otro que aprende, uno que ignora y otro que sabe, en teoría deja de existir en la actividad andragógica para convertirse en una acción recíproca. La actividad andragógica es un proceso dinámico, activo, real, concreto, objetivo y esencialmente práctico. El adulto

asiste a una institución escolar o inicia de manera individual un proceso de formación para enriquecer su cultura, para actualizar o acrecentar los conocimientos que ya posee, dinamizar su experiencia, mejorar profesionalmente o simplemente satisfacer intereses y necesidades que se estructuran en su vida cotidiana.

2. La racionalidad. Ésta se presenta en la actividad andragógica en cuanto el adulto posee elementos de juicio que le permiten reflexionar sobre los contenidos educativos. Racionalidad que le conduce a ampliar sus motivaciones para el logro de sus intencionalidades educativas.

3. La capacidad de abstracción del adulto. En la actividad andragógica también está presente el pensamiento lógico. El adulto sabe perfectamente por que y para que participa en un proceso educativo, por lo tanto puede apreciar con cierta sencillez y de manera ya sea deductiva o inductiva las consecuencias de sus actos educativos. Es importante subrayar que la actividad educativa de los adultos se funda en la voluntad y no en la imposición. El adulto estudia, aprende, se forma en torno a finalidades que el mismo ha establecido y que en muchas ocasiones ignora el propio educador. A diferencia de los niños y jóvenes, el adulto promueve su educación, la planea y la lleva a cabo en función de sus propias necesidades e intereses inmediatos y con miras a mejorar y consolidar un futuro mejor.

4. Integración y aplicabilidad. El proceso de racionalización en la confrontación de experiencias y las abstracciones que deriva el adulto, le conducen a integrar a su vida y aplicar en su medio social las nuevas experiencias. Proceso de integración y aplicación que tiene un carácter funcional que asegura, acrecienta y diversifica las motivaciones y vivencias del adulto. Cuando este integra a su vida cotidiana sus nuevos aprendizajes, genera un esfuerzo competitivo en su entorno social. Entran en juego las capacidades de

los diferentes adultos que se relacionan en ese espacio a fin de imponer su liderazgo y demostrar su suficiencia. Esta acción competitiva, propia de toda acción humana debe ser considerada en la actividad andragógica. La integración de las viejas experiencias con las nuevas y su aplicación al trabajo, así como a la vida social, deben orientarse de tal manera que el sujeto adulto se esfuerce cotidianamente para contribuir a su bienestar y al de la sociedad a la que pertenece.

Acción educativa para niños y adolescentes

Ésta tiene como finalidad estimular, ejercitar, corregir y guiar al estudiante. Está destinada a despertar, mantener y profundizar su interés en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para obtener los resultados esperados. Por lo tanto esta orientada a formar la personalidad del niño y del adolescente. Es trasmisora de conocimientos que sólo instruyen pero no forman.

Acción andragógica

Una primera fase de su finalidad es mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto que le permitan abrir nuevas perspectivas de vida.

A fin de mostrarle nuevos rumbos prospectivos y promover el principio de que en todo grupo humano, educarse es progresar, la segunda fase es de orientación.

La tercera fase consiste en actualizar al adulto respecto a los conocimientos, valores y habilidades intelectuales que le permitan generar procesos de autoaprendizaje.

Interpretar los factores y variables de nuestra historicidad como seres humanos; es la cuarta fase. Y debería de permitir el reconocer, valorar y articular las viejas y nuevas experiencias en la configuración de un proyecto de vida personal y social.

Estas son las consideraciones epistemológicas que posibilitan y hacen viable el desarrollar procesos de educación superior con fundamento en la andragogía.

3. FUENTE POLÍTICO-NORMATIVA

Esta fuente se constituye en un referente esencial no sólo para comprender el estado actual de la fundamentación teórico-metodológica del modelo andragógico de los Programas Cuatrimestrales Modalidad Mixta de la UVM, y sus procesos de intervención, sino también, el considerarlo como un campo público de la política social, como un espacio de interacción decisivo que permite reglamentar la relación entre la sociedad y el estado. Referirnos al fundamento político-normativo del modelo andragógico, implica establecer un compromiso con el futuro, debiendo ubicarnos en un marco político-jurídico que lo sostiene y favorece.

Así comprenderemos a este Modelo no únicamente como un *corpus* teórico y metodológico específico dentro de las opciones de educación superior sino también el cómo se ha implementado para fundamentar y organizar los programas cuatrimestrales de modalidad mixta.

La progresiva sistematización de este Modelo en los últimos años, tiene relación con las recomendaciones de política educativa de organismos internacionales, el establecimiento de principios que han regulado la organización y desarrollo de procesos andragógicos en el conjunto de los sistemas educativos a nivel mundial, así como los lineamientos de política para la educación superior en nuestro país (ver gráfico 1):



Gráfico 1

En el nivel más general, dadas las características del discurso y de la práctica de la andragogía, su fundamentación político-normativa se ha construido a partir de dos grandes perspectivas de la política educativa (gráfico 2) que se han ido entrelazando: la referida a la educación de adultos y la de la educación permanente. A tal grado ha sido esta interrelación que a inicios de la década de los años setenta del siglo pasado, se llegó a afirmar que: “la educa-

ción permanente en el marco de la educación del adulto podrá alcanzar sus objetivos solamente en la medida en que logre crear toda una metodología especial, adecuada a la situación propia del adulto como educando” (Ludojoski, 1971: 58) metodología que hoy en día podemos reconocer como andragogía.



Gráfico 2

La andragogía como resultante de la interrelación de la política referida a la educación permanente y a la educación para los adultos

La UNESCO y la política para la educación de adultos

Un concepto moderno de educación de adultos, incluye todos los procesos formativos en los que participan, independientemente si sus intereses y necesidades son de índole personal o profesionales; concepto que comprende a los procesos de formación general (desde alfabetización hasta universitaria) así como los vinculados a la preparación para el trabajo, realizados en un contexto de educación permanente a lo largo de la vida (OCDE, 2005: 15-16).

Llegar a este concepto ha implicado un esfuerzo en el que la UNESCO es un actor central al contribuir a impulsar y desarrollar esta modalidad educativa. Sólo tres años después de su fundación, la UNESCO realizó la *Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos* que tuvo lugar en Elsinor, Dinamarca, en 1949. Dos son las conclusiones que interesan rescatar de esta conferencia por sus implicaciones para la fundamentación de un modelo andragógico:

- La educación de adultos debe contribuir a satisfacer las necesidades diversas de los adultos.
- La formación económica, social, cultural y política de los adultos debe efectuarse a partir de sus actividades cotidianas y de sus necesidades fundamentales.

Los años cincuenta del siglo XX, se caracterizaron por aceleradas transformaciones en todos los ámbitos de la vida que impondrán la necesidad de revisar la educación en general y en especial la educación de adultos, al considerarla como un mecanismo que permita formar al ser humano para afrontar esas transformaciones. Este espíritu, anima en 1960 a la UNESCO, para llevar a cabo la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Montreal, Canadá, con el tema central de la *Educación de Adultos en un Mundo en Transformación*.

Ahí la educación de adultos se analiza y discute en un concepto tan amplio que prácticamente contempla la totalidad de los procesos de educación para adultos que se desarrollan en los sistemas educativos de los países participantes, sin importar el nivel, modalidad o tipo. Y que en correspondencia con las transformaciones que el mundo estaba viviendo, se concluye que si el cambio es una característica siempre presente en la vida de las personas, habría que formar a éstas para que se adapten a él.

Doce años después, en 1972, se realizó en Tokio, Japón, la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, en la cual se le considerará como “un poderoso instrumento de innovación y de cambio”. Sin embargo, se prioriza un enfoque compensatorio o remedial al destacar que la educación de adultos debe beneficiar en primer lugar a quienes no cuentan con un mínimo educativo, debiendo ponerse énfasis en aquellos adultos que más la requieren y que han quedado marginados del proceso educativo: los analfabetos y quienes no cuentan con educación básica formal.

Sólo cuatro años más tarde, en 1976 se realizó la XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi, Kenya. Aunque no es una Conferencia Internacional se le reconoce por su relevancia para el desarrollo de la educación de adultos.

Un acuerdo que se obtuvo fue el considerar a la educación de adultos como la totalidad de los procesos educativos, independientemente de su contenido, nivel o método; sean formales o no formales; ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial otorgada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional. Se ponía el énfasis en los destinatarios, las personas adultas, planteando que mediante la educación de adultos, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, se desarrollan integralmente. Por ello, este tipo de educación debe ser considerada como un subconjunto integrado en un proyecto general de educación permanente.

La Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, celebrada en París en 1985, tuvo por título “*El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias*”. Ahí se concibió la educación de adultos como una de las condiciones necesarias para hacer frente a las continuas

transformaciones científicas y tecnológicas, subrayando su papel en la democratización de la educación y la realización de una educación permanente. Se reforzó, además, la tendencia a dar preferencia a los grupos menos favorecidos promoviendo el principio de la “igualdad de acceso a todos a la educación”.

Esta conferencia es sumamente importante para el desarrollo y fortalecimiento de la andragogía, por ser en ella, en donde se reconoce el enfoque específico que habría que darse a la educación de adultos. Una de las principales recomendaciones de la conferencia es la elaboración de una teoría de la educación de adultos. Considerando necesario:

Difundir los resultados experimentales logrados en la educación de adultos que definen un modelo específico (andragógico) y diferente del utilizado en la educación de niños y adolescentes (pedagógico) (UNESCO, 1985: 60).

Para ello, los países miembros de la UNESCO deberían de profundizar en las teorías andragógicas a través de investigaciones participativas que permitan conocer las características propias de la vida adulta desde el punto de vista biológico, psicológico, económico y social, que sirvan de base para la aplicación de nuevos métodos y técnicas que respeten la personalidad y condición humana del adulto y a la vez estimulen su proceso de autorrealización.

En esta perspectiva, la formación de educadores de adultos tendría que realizarse con base en los principios y métodos de la andragogía. En el apartado referido a la Formación de personal, Capítulo V, denominado Formación de Educadores de Adultos, se hacen las siguientes recomendaciones a las autoridades competentes de los Estados Miembros:

1. Que reconozcan plenamente la influencia directa que ejerce el personal encargado de la educación de adultos en el desarrollo y la calidad de la educación;

2. Que introduzcan innovaciones y renueven los sistemas, métodos y técnicas de educación de adultos, de acuerdo con los postulados de la educación permanente y con los principios de la andragogía para formar educadores de adultos que faciliten el proceso de aprendizaje de éstos en cualquier nivel de educación;

3. Que se de atención preferente en las universidades e instituciones de formación docente a la formación andragógica del personal de educación de adultos;

4. Que las universidades e instituciones de formación de personal docente ofrezcan programas para obtener títulos en andragogía, en lugar de enseñarla simplemente como una especialización en otros campos (UNESCO, 1985: 59).

La V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos se celebró en Hamburgo, Alemania, en julio de 1997, con el lema *“Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida”*.

Por educación de adultos, se entendió el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales; o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (UNESCO, 1997: 11).

La Conferencia puso, además, en tela de juicio las prácticas existentes, asentando que una nueva educación de adultos exigía una articulación eficaz de los sistemas educativos formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Para hacer frente a las dificultades planteadas se propusieron nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de una educación a lo largo de toda la vida, cuya meta última fuera la creación de una sociedad educativa.

Además de estas cinco Conferencias Internacionales organizadas por la UNESCO, durante la década de los años noventa del siglo pasado, se celebraron otras reuniones internacionales y se elaboraron informes, teniendo como eje de análisis y discusión la educación de los adultos.⁵

De manera general todas ellas han considerado el campo de la educación de los adultos como una prioridad para el mundo, como una inversión fundamental para el futuro de todo el planeta.

⁵ Las más importantes a destacar son: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993); la Conferencia Internacional sobre Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II, Estambul, 1996); el Informe Sobre la Educación en el Mundo 2000 y el Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD).

La política de los organismos internacionales para la educación permanente o educación a lo largo de la vida

Al definir en la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos *lo universal de la educación de adultos*, se inicia el proceso de consolidación del principio sustantivo de la educación permanente o educación a lo largo de toda la vida, al representar una perspectiva educativa que se preocupa por armonizar las diferentes etapas de la vida y los distintos periodos y situaciones educativas, considerando al ser humano en su devenir pleno y total, en sus diferentes etapas, con sus intereses y necesidades específicas.

Diez años después, en 1970, la UNESCO al dedicar el Año Internacional a la Educación, creó como parte de su estructura la Unidad de Educación Permanente, separándola de la educación de adultos.

El texto de la UNESCO más citado, en relación a la educación permanente, posiblemente es la recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos, de la XIX Reunión de la Conferencia General celebrada en Nairobi (1976). El concepto adoptado en ella, es el siguiente:

La expresión Educación Permanente, designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida, los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo (UNESCO, 1976).

En la Reunión Internacional de Expertos de la UNESCO que se realizó en Hamburgo en 1987 se elaboró el documento *Recomendaciones para poner en práctica los principios de la Educación Permanente en los Estados miembros: balance y perspectivas*, en su punto número doce proclama:

La Educación Permanente es un concepto global y multidimensional. Comprende la fase inicial del aprendizaje, pero también el que tiene lugar en el trabajo e incluso durante la jubilación. Incorpora el aprendizaje formal, no formal e informal, que se da en la escuela, en casa, en la colectividad, en el lugar de trabajo y a través de los «mass media». La Educación Permanente no es pues un sistema paralelo al sistema oficial, se extiende a lo largo de la vida del individuo e intenta el desarrollo de la vida personal, social y profesional. Hay que considerarla como una parte importante de la vida. Representa una investigación continua hacia una calidad de vida mejor y más elevada.

En el apartado de la fuente sociocultural ya se han mencionado las aportaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, con su *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* “*Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*” que enfatizó el valor de la educación para contribuir a mejorar la vida de las personas y de la sociedad, subrayando la necesidad de la educación básica, no como un fin en sí misma, sino como la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes. Así como el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* de 1996, presidida por Jacques Delors, en donde se subraya el aprender a lo largo de la vida, a la vez que destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Por último, es conveniente retomar la recomendación número 195 de la Oficina Internacional del Trabajo, sobre el *Desarrollo de los Recursos Humanos: Educación, Formación y Aprendizaje Permanente*, adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo en junio de 2004. En ella se exhorta a los estados miembros a formular y aplicar políticas de educación, formación y aprendizaje permanente que promuevan la empleabilidad de las personas a lo largo de la vida.

Se reconoce que la educación, la formación y el aprendizaje permanente contribuyen de manera significativa a promover los intereses de las personas, las empresas, la economía y la sociedad en su conjunto; siendo fundamentales y deberían formar parte sustancial y guardar coherencia con las políticas y programas integrales en los ámbitos económico, tecnológico, fiscal, social y de mercado de trabajo, que son importantes para un crecimiento económico sostenible, la creación de empleo y el desarrollo social; además que la educación, la formación y el aprendizaje permanente son factores que propician el desarrollo personal, el acceso a la cultura y la ciudadanía activa. (OIT, 2005: 3)

Considerando por aprendizaje permanente, *al conjunto de actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y calificaciones*, la OIT recomienda a sus miembros definir políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente que “faciliten el aprendizaje permanente y la empleabilidad, y formen parte de una gama de medidas de orden político destinadas a crear empleos decentes y a alcanzar un desarrollo económico y social sostenible” (OIT, 2005: 5).

La política para la educación de adultos y la educación para toda la vida en México

42

Históricamente el estado mexicano ha manifestado su interés por brindar educación a las personas adultas, ésto a través de campañas de alfabetización, por ejemplo, las organizadas por José Vasconcelos mientras fungía como rector de la Universidad Nacional y en la década de los cuarenta cuando a la par de una nueva campaña de combate al analfabetismo surgen iniciativas que ponen las bases formales para la institucionalización de la educación de adultos. Ejemplo de esto es la creación de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar además de la promulgación de la *Ley de Alfabetización*.

Bajo el amparo de esta ley, en el periodo comprendido entre la década de los años cincuenta y hasta la mitad de los setenta, se crearan los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) los cuales desarrollaran procesos educativos en la perspectiva de un enfoque educativo compensatorio o remedial (Pieck, 2005: 327) lo cual en cierta manera se correspondía con las orientaciones de las tres primeras conferencias internacionales sobre educación de adultos.

Enfoque bajo el cual se promulgará en 1975 la *Ley Nacional de Educación para Adultos*, en la que este tipo de educación se caracteriza como:

Una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población.

Con la finalidad de brindar servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria a las personas adultas, se fundó a inicios de los años ochenta el Sistema Nacional para

la Educación de los Adultos. Al año y por Decreto Presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981, se transformó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). En la actualidad este instituto es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Una acción interesante que ha desarrollado el INEA es la conformación del *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* que tiene como propósito fundamental: brindar a las personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con lo que necesitan y les interesa aprender, al mismo tiempo que pueden acreditar y certificar su primaria y secundaria. Este modelo recupera en principios básicos de la perspectiva de educación a lo largo de la vida, tesis que son también de la andragogía. Aquí una muestra de sus fundamentos:

- No pueden aplicarse propuestas educativas únicas a grupos de población diversos.
- Las personas adultas requieren aprender aquellos aspectos o contenidos que tienen utilidad inmediata.
- Las personas jóvenes y adultas no demandan los mismos contenidos que los niños.
- Los conocimientos y experiencias previas que tienen las personas deben tomarse en cuenta.

Sin embargo el enfoque de la educación para los adultos que se expresa en la *Ley General de Educación*, sigue siendo compensatorio, al establecer en su artículo 43 que la educación para adultos está destinada a:

individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. La misma se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y se-

cundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.

La política de la educación para toda la vida en la educación superior

En cumplimiento a un mandato de la Conferencia General en su vigésima novena reunión, la UNESCO organizó la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* que tuvo lugar en París, Francia del 5 al 9 de octubre de 1998, con la intencionalidad de aprobar un plan de acción mundial para una reforma de fondo de los sistemas de enseñanza superior.

La conferencia contó con la presencia de unos 4,200 participantes, de los cuales 130 eran ministros de educación, más de 500 rectores o representantes de universidades del mundo. También participaron cuatrocientos representantes estudiantiles así como numerosos profesores y especialistas en educación superior. De tal forma que, la Conferencia fue el más grande evento de fin de siglo en el campo de la educación superior a nivel internacional.

El éxito de la Conferencia estuvo respaldado por un largo proceso de preparación que tomó casi una década y por el hecho de que ésta fue precedida de una serie de conferencias preparatorias que tuvieron lugar en las diferentes regiones del mundo. Como resultado de los debates y reflexiones, se aprobó por consenso y de manera unánime una *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”* y un *“Marco de Acción prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”*.

La Declaración reconoce la importancia trascendental de la educación superior en las sociedades contemporáneas. En su preámbulo, afirma:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental de este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara a la cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

En relación a la educación para toda la vida, la conferencia consideró necesario tener en cuenta la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas en la cual se había declarado que los estados participantes se comprometían a establecer para las personas adultas establecimientos escolares de tipo superior, solicitándole a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que se fomentara la *“transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente y defina en consecuencia la función de las universidades”*

Por ello en cuatro de los artículos, la Conferencia se manifestará abiertamente por impulsar la educación permanente o educación para toda la vida, incorporando tácitamente planteamientos de la andragogía.

Artículo 1

b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el *aprendizaje permanente*

Artículo 7

Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

c) En su *calidad de fuente permanente de formación*, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración

sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que este sea el único fin en sí.

Artículo 10

El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

d) Habría que desarrollar los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes secundarios a la enseñanza superior, sea cual fuere su edad, y para *tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Hay que tener en cuenta las necesidades, no sólo de los que pasan a la educación superior procedentes de escuelas o establecimientos postescolares, sino también de las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a ella en un proceso de educación permanente.* Este apoyo es importante si se quiere que los estudiantes se adapten a los cursos, reduciéndose así el abandono escolar. Los estudiantes que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno.

En el *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* que la Conferencia elaboró se establece en relación a esos mismos temas las siguientes acciones:

1. Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades deberán:

d) Ampliar las instituciones de educación superior para que *adopten los planteamientos de la educación permanente*, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto *permanente de aprendizaje* y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente.

9. El acceso a los establecimientos de educación superior debe *abrirse a los educandos adultos*:

c) efectuando investigaciones interdisciplinarias en todos los aspectos de la *educación y el aprendizaje de adultos, con la participación de los propios educandos adultos*;

d) Creando *oportunidades para el aprendizaje en los adultos, de maneras flexibles, abiertas y creativas*.

En el mismo año que se llevó a cabo esta conferencia internacional, el Consejo de la Asociación Nacional de Universidades e institutos de educación superior (ANUIES) acordó iniciar un análisis en el seno de la Asociación para construir la visión del sistema de educación superior que ésta deseaba que el país tuviera para el año 2020. A partir de esa visión, el Consejo propuso que la ANUIES planteara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazos, para coadyuvar al fortalecimiento de las instituciones de educación superior asociadas y del sistema de educación superior en su conjunto, lo cual se presentó por escrito en el documento titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*.

La propuesta de la ANUIES que se presenta en ese documento, parte del convencimiento de que el sistema de educación superior necesita transformarse sustancialmente

para poder responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los contextos nacional e internacional. Contexto marcado por el pleno proceso de desarrollo de la sociedad del conocimiento.

En uno de los apartados del capítulo 1 y denominada “Situación, tendencias y escenarios del contexto de la Educación Superior” la sociedad del conocimiento, es caracterizada como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento escolar. El *acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida*, puesto que la sociedad de la información ofrece nuevos horizontes a la educación. Ante ello, la educación superior deberá, incorporar el *paradigma de la educación permanente* que obliga a ofrecer a los estudiantes una formación disciplinaria bien fundada para el autoaprendizaje. *La educación permanente plantea a la educación superior la exigencia de cambiar sus concepciones y paradigmas de enseñanza y de aprendizaje.*

Consideración que permite identificar como uno de los retos que la educación superior mexicana enfrenta con miras a su desarrollo en la primera parte de este siglo veintiuno, al constituirse como:

La puerta de acceso a la sociedad del conocimiento... en el sentido más amplio, que la propone como un espacio de innovación permanente e integral, clave para la articulación de una nueva concepción social que persiga un crecimiento autosostenido y un desarrollo equitativo.

Reto del que podrá salirse adelante si se logran estructurar procesos formativos de nivel superior, fundamentados en una concepción de educación considerada como un proceso permanente que se extiende:

a lo largo de toda la vida, con múltiples entradas y salidas del mundo del trabajo hacia las Instituciones de Educación Superior y viceversa y con la educación continua como una característica general y no como una modalidad particular de importancia menor.

Existiendo una apuesta muy fuerte por parte de la ANUIES por considerar que la modalidad educativa más apropiada para responder, no sólo de manera inmediata sino también eficaz a las necesidades de formación y actualización de profesionales es la “educación permanente”.

4. FUENTE SOCIO-CULTURAL

Esta fuente aporta la información pertinente acerca del tipo de sociedad y del ideal de cultura para las cuales pretendemos formar a nuestros estudiantes. A partir de ella se pueden determinar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para que el estudiante pueda incorporarse creativa y críticamente en la sociedad en que vive con la finalidad de mejorarla, enriquecerla o transformarla radicalmente. A partir de este componente del diseño curricular, se proyecta el formar a los estudiantes para que estén en condiciones de ser sujetos sociales emprendedores y responsables.

Considerando esta fuente, podemos informarnos respecto de las demandas que la sociedad le “realiza” a la educación formal y de las variables de tipo social y cultural que hay que tener presente y que son importantes en el momento de diseñar un plan o programa de estudios. Podemos decir que a partir de esta fuente “tomamos” contacto con la realidad sociocultural en la que se contextualizan los procesos escolares, como otras de las fuentes, ésta

nos ayuda a resolver el problema de las finalidades educativas y que contenidos son los más adecuados a enseñar.

Algunos sociólogos consideran que el análisis de la sociedad concreta en la que se inserta la escuela, de su problemática, de sus necesidades y de sus particularidades, debe de constituir la fuente curricular más importante.

Reafirman la idea de que la escuela es la institución social propiamente facultada para contribuir a alcanzar las finalidades educativas, sin desconocer que existen otras instituciones que también contienen y desarrollan procesos educativos. Como lo plantea Casarini (1999, p. 42) a partir de las demandas sociales y culturales que se le realizan a la escuela, ésta contribuye a la socialización de los estudiantes al ser parte de la interiorización de las representaciones sociales conformadas históricamente. Ciertos autores, entre los que se encuentra César Coll (1987) consideran que en la actualidad esta fuente ha cobrado una importancia particular, debido a las sorprendentes transformaciones (de todo género) que las sociedades contemporáneas están viviendo y si la escuela no las atiende, estaría en riesgo de ocasionarse una ruptura entre las actividades escolares y las del mundo social.

Transformaciones que de manera general han propiciado que la sociedad actual pueda ser caracterizada como una sociedad del conocimiento, como una sociedad del aprendizaje, al demandar un aprendizaje permanente, un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ya en 1990 en la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje"* se invitaba prestar atención al hecho de que:

El volumen mismo de información existente en el mundo —mucho de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales— es inmensamente mayor que el disponible hace solo

pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Esta sinergia exige repensar la práctica de las instituciones escolares que tienen como eje central de su trabajo a la enseñanza y colocar al aprendizaje en su lugar, haciendo que en torno a él se estructuren las prácticas de la educación escolarizada de manera integral, tratando de formar con ello a las nuevas generaciones en el *aprender a aprender*.

Como se apuntaba en la introducción, bajo este mismo efecto podemos afirmar que la educación para las personas adultas dejó de ser pensada en los límites estrechos de la alfabetización. Articulada a la condición de marginación, la política educativa para los adultos tenía una disposición particularmente compensatoria, en nuestro país desde el proyecto educativo Vasconcelista iniciado en la década de los años veinte del siglo pasado, este tipo de educación constituía una reivindicación del derecho a la educación. Con la transformación del mundo del trabajo a partir de la introducción de nuevas formas de producción (basadas en el diseño y en la manufactura asistida por computadora, pero también en la introducción de formas diferentes a las ford-tayloristas para organizar el trabajo) y otras transformaciones sociales importantes como: las bajas tasas de natalidad en algunos estratos sociales y altas en otros, las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC), el abandono del Estado de Bienestar o Estado Social y su reemplazo por uno Neoliberal, el aumento de los procesos de migración; la información y el conocimiento se constituyen en un componente esencial en la vida del ser

humano tanto a lo largo de su vida como en los diferentes espacios sociales de participación y creación.

Es necesario remarcar como este componente consustancial de la llamada *sociedad del conocimiento* o como también se le conoce *sociedad de la información* se expresa inevitablemente en el campo de la teoría y de la práctica educativa. Nadie podrá negar que las transformaciones extensas en la economía, la tecnología, la política, la sociedad y la cultura instauran un contexto inédito en la historia de la humanidad, con problemas y desafíos totalmente novedosos y a los cuales la educación debe responder.

La *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”* ya había señalado, el primer desafío educativo en relación al desarrollo cognitivo de las personas, al reivindicar la noción de *aprender a aprender*. Es claro que en un mundo en el cual la generación y distribución de la información y del conocimiento tienen una importancia estratégica no es posible seguir pensando a la educación asociada a sólo algunas etapas de la vida ni tampoco reducirla a la mera transmisión de información.

Por ello en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* de 1996, mejor conocido como *Informe Delors* o *La educación encierra un tesoro*, precisa los cuatro pilares sobre los que se basa la *educación a lo largo de la vida* o *educación permanente*, estos son:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Se puede afirmar, sin temor a equivocarnos que la noción de *aprender a aprender* en el contexto de aprender a conocer así como los otros tres pilares, formulan de manera

sinéctica las más profundas transformaciones socioculturales que vivimos actualmente; por ello, se hace necesario ahondar en las trayectorias y razones que imprimen su sello particular a la actual *sociedad del conocimiento* o del aprendizaje.

Juan Carlos Tedesco, Director del Instituto Internacional de Planificación Educativa con sede en Buenos Aires, en su libro *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, parte de reconocer que las profundas transformaciones que las sociedades contemporáneas viven, no se pueden pensar como consecuencias de una simple crisis coyuntural y por lo tanto periódica del sistema capitalista mundial, sino por el contrario, los cambios radicales en los ámbitos político, social, económico y cultural, son la expresión de una crisis estructural, que tiene como particularidad esencial el que:

Las dificultades de funcionamiento se producen simultáneamente en las instituciones responsables de la cohesión social (Estado) en las relaciones entre economía y sociedad (la crisis del trabajo) y en los modos a través de los cuales se forman las identidades individuales y colectivas (crisis del sujeto) (Tedesco, 2000: 11).

De manera articulada a esta crisis, nadie niega la existencia de un proceso amplio y profundo, mediante el cual los recursos naturales, la fuerza de trabajo y el capital están siendo reemplazados por la información y el conocimiento como los factores más importantes en la producción y distribución de poder.

De la articulación de estos dos procesos (crisis estructural y conocimiento e información como factores de poder) se conformarán las transformaciones socioculturales más atinentes de los tiempos que estamos viviendo (Tedesco, 2000: 15-56):

- Aumento de la desigualdad social.
- Una creciente homogeneidad sociolaboral.
- Conformación y aceptación de una ideología que justifica la desigualdad.
- Una crisis del Estado-Nación como resultado del proceso de globalización que ha creado entidades político-económicas supranacionales.
- La desintermediación o debilitamiento de la capacidad de los gobiernos nacionales para controlar los flujos de información dentro de sus fronteras.
- Las transformaciones culturales que implican nuevas concepciones del mundo y de la vida (representaciones, valores, pautas para convivir en sociedad) y de las formas y espacios en que estas se conforman.
- Cambios en la familia debido fundamentalmente a la separación entre los vínculos de pareja (o conyugalidad que es una relación social, temporal y más igualitaria) y los vínculos entre padres e hijos (relación de filiación natural).
- Avance del individualismo.
- La presencia ominosa y atemporal de las TIC.
- Naturaleza reflexiva de la modernidad, la cual nos dice que no necesariamente un mayor conocimiento y comprensión de los procesos sociales implica un control mayor sobre ellos, por el contrario pueden implicar mayor incertidumbre.

Considerando estas transformaciones radicales de la sociedad, es necesario presentar una caracterización de los cuatro escenarios socioculturales que en el diseño del modelo andragógico de las Licenciaturas Cuatrimestrales Modalidad Mixta (Ejecutivas) fueron considerados.

La andragogía en el ámbito económico

Hasta aquí hemos señalado como, desde por lo menos, finales de la década de los años ochenta la articulación de la crisis estructural y el papel que la información y la comunicación empezaban a tener como factores esenciales de poder, permiten constatar la existencia de una sociedad del conocimiento o de la información como sustitución de la sociedad industrial.

Reemplazo en el que pronto se advirtió como el monopolio que la escuela había detentado desde el siglo XIX en la transmisión de la cultura se debilitaba, dando paso a procesos de adquisición de conocimientos y formación de valores y habilidades en lugares tales como: el hogar, el centro de trabajo, la vida social en general, perturbando con ello el trabajo de las instituciones escolares y de los maestros.

Este hecho propicio que se perfilara con mucha nitidez un nicho educativo para un segmento de la población que por su edad era poco importante en una sociedad industrial pero que en una sociedad del conocimiento adquiriría una relevancia significativa: la población adulta alfabetizada que ya no participa de los procesos educativos formales.

Recordemos que en este contexto la educación de adultos deja de tener un sentido compensatorio para instituirse en un nicho del mercado que tiene como finalidad el facilitar el poder acceder a un puesto de trabajo y permitir la estabilidad laboral.

En este sentido, la educación de adultos deja de ser únicamente un proceso dirigido a poblaciones excluidas del sistema de educación formal, para constituirse en un objeto de mercado necesario para garantizar el acceso y la estabilidad laboral. Por ello, la andragogía no considera la edad como una restricción para aprender, reivindicando la

necesidad de aprender como un proceso que se da a lo largo de toda la vida.

La andragogía en el ámbito laboral

La preeminencia que las empresas tienen en la sociedad del conocimiento, posibilita pensar a los procesos educativos como procesos de cualificación o capacitación. Las personas en aras de ingresar y lograr una permanencia estable en sus lugares de trabajo, estarían interesadas en desarrollar las capacidades indispensables para ello, inclusive el costo que implicara esa capacitación sería asumido por estas ya que ello les permite ser considerados como “aptos” y “competentes” en el mercado laboral, costo que es valorado no como un gasto sino una inversión.

Por ello, las personas (pero también las empresas) que desean lograr estándares altos de competitividad, buscan los caminos para adquirir la información y el conocimiento pertinente para subsistir en una sociedad en constante transformación y con necesidades tecnológicas notables. Esto explica la sobreabundante oferta de procesos educativos orientados a la capacitación o actualización y que asumen la modalidad de: cursos, seminarios, talleres, diplomados, especializaciones y congresos.

La andragogía, considera estas tendencias y ve a las TIC como un recurso didáctico esencial en los procesos educativos. La utilización de estos recursos se “ajusta” al intenso ritmo de vida de las personas que por lo regular tienen (debido a sus múltiples ocupaciones) escaso tiempo para asistir a un centro educativo formal-tradicional. Los espacios educativos que utilizan las TIC (llamados virtuales) superan la necesaria sincronía que debe de existir entre tiempo y espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

La andragogía en el ámbito social

Ya se había señalado que dos de los procesos más importantes en las transformaciones sociales actuales es la gestación y consolidación de formas nuevas de segmentación y diferenciación social. La característica común de estos nuevos tipos de diferenciación es que se fundamentan tanto en factores naturales, (rasgos fenotípicos, la inteligencia o la pertenencia a una etnia) como en factores culturales decisivos en la adscripción a grupos u organizaciones sociales, políticas o culturales (religión, idioma, posturas políticas).

Ante esta problemática, es necesario desde la andragogía, reivindicar la democratización del acceso y permanencia a los espacios y procesos educativos en los que se genera y distribuye el conocimiento y la información más significativa, manteniendo un alto nivel de confianza en la potencialidad que tienen todos los seres humanos de aprender sin importar su edad. Planteamiento que la andragogía sostiene e interviene para que se puedan concretar dos derechos sociales fundamentales:

1. El derecho a la educación
2. El derecho de acceso a la información

Derechos que permiten el acceso a las producciones simbólicas en sus distintas expresiones así como la posibilidad de apropiación del conjunto de bienes culturales y académicos que permiten a los seres humanos adquirir el material simbólico imprescindible para participar creativa y responsablemente en la sociedad en que viven; lo que además, ayudará a que la totalidad de los derechos tanto humanos como sociales puedan ser disfrutados plena y personalmente.

- Las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales.
- El saber-hacer necesario para trabajar con las TIC.

Es claro que los modelos educativos tradicionales no tienen como finalidad desarrollar en los estudiantes procedimientos, conocimientos y valores necesarios para poder vivir plena y satisfactoriamente en la sociedad del conocimiento y de la información. Un trabajo andragógico, debe alejarse de las lecciones tradicionales, de la lectura y discusión de textos, de la simple transmisión de contenidos. La andragogía tiene como preocupación central el formar sujetos que sepan y puedan tomar decisiones, procedan teniendo como sustento el conocimiento y la información, desarrollando con ello soluciones creativas a problemas reales.

5. FUENTE PSICOPEDAGÓGICA

Esta fuente reconoce la importancia que para la pedagogía tiene conocer las características psicológicas concretas de los estudiantes a fin de diseñar con un mejor fundamento una propuesta curricular. La psicopedagogía nos proporciona información respecto a la fase evolutiva en la que se encuentran los estudiantes y sus posibilidades de aprender, pudiendo conocer de antemano aquello que los educandos son capaces de hacer y aprender en una determinada etapa o ciclo. Esto posibilita articular de la mejor manera el currículo a esas capacidades y posibilidades. También, el conocimiento de cómo aprenden los educandos ayuda a fundamentar las estrategias de intervención que se tienen que desarrollar para poder generar procesos de aprendizaje.

Es por ello que el otro componente esencial de esta fuente lo constituye la didáctica, comprendida como una disciplina del campo educativo que tiene como objeto de trabajo, brindar pautas, normas, orientaciones y sugerir instrumentos para articular dos procesos con esencias diferentes: la enseñanza y el aprendizaje. Procesos distintos, cada uno con su lógica, con diferentes exigencias de disposición, un modo de desarrollo propio y dificultades de realización distintas. Por ello la finalidad de la didáctica es proponer orientaciones acerca de cómo relacionar esos ámbitos para tener mejores procesos educativos.

60 En la educación para adultos, el no reconocer la importancia de esta fuente y el no fundamentar y diseñar propuestas educativas para la población en edad adulta a partir de la información que se pueda obtener de ella, origina que cuando un adulto participa en procesos educativos no andragógicos, este encuentre que esos procesos “no son exactamente lo que necesita o lo que desea, no corresponden a sus problemas inmediatos; ni los métodos de trabajo ni los contenidos ni los modos de evaluación le complacen” (Marín, 1977: 90)

Tomando como fundamento la teoría e investigación psicológica y pedagógica, disponible y actualizada, es imposible negar que existen evidencias que permiten establecer algunos aspectos del carácter específico de la educación destinada a los adultos como un tipo de educación propia que se diferencia de la que se realiza en los centros escolares para niños y adolescentes. De ahí la existencia de la andragogía como teoría pedagógica que fundamenta e interviene en los procesos educativos destinados a los adultos.

El conocer y analizar a las personas adultas desde una perspectiva psicológica, posibilita reconocer las particularidades del adulto como educando, como agente de aprendizaje y con ello, la función que ejercen en los procesos educativos.

La andragogía asume que el trabajo de educar difiere si los estudiantes son niños y adolescentes o personas en la edad adulta. Acepta que el considerar a la adultez como una etapa particular del desarrollo del ser humano, le faculta a especificar algunas de las características que necesariamente influirán en las prácticas educativas de los adultos.

Esto no siempre fue así, pero en la actualidad dentro del campo de la psicología tiene validez la tendencia teórica denominada del Ciclo vital (Baltes, 1991), para la cual el desarrollo del ser humano no se circunscribe a las transformaciones biológicas acontecidas en la infancia y en la adolescencia. Por el contrario, considera al desarrollo como un proceso complejo y pleno de transformaciones que se originan durante el transcurso de la vida, influyendo en todas las dimensiones de los sujetos: biológica, psicológica, social y cultural.

La edad adulta obtiene existencia e identidad propia, es una etapa más de la vida en la que se promueven transformaciones importantes en el desarrollo, tesis que hasta hace no mucho tiempo no era ni siquiera pensada, la edad adulta se pensaba (y vivía) como el final no de un proceso de desarrollo, sino de crecimiento, siendo por lo tanto una etapa de estabilidad, cuando no de deterioro, y en la cual ya no se producía ninguna transformación psicológica importante.

En esta consideración y en relación a la educación, exclusivamente la niñez y la adolescencia eran las etapas formativas por excelencia, al ser ellas las únicas en las que era posible aprender, debido a las transformaciones que el sujeto vive y las cuales pueden ser potencializadas por la educación. En la adultez ya no era importante la educación, porque al no haber transformación alguna no existía la posibilidad de aprender cosas nuevas.

La perspectiva teórica del Ciclo vital acepta la existencia de una psicología específica de las personas en edad adulta,

admitiendo un verdadero proceso de desarrollo en el que la adultez es una etapa en la que ocurren transformaciones psicológicas significativas, y aunque no exista crecimiento, existe el desarrollo y por lo tanto el aprendizaje, el cual puede ser potencializado por la educación.

Una primera consideración en esta psicología de la adultez es el significado mismo del término *adulto* que tiene una condición social importante, en esta etapa los elementos socioculturales condicionan en cierta medida el proceso de desarrollo mismo, así como la manera en que los adultos son vistos y apreciados en la sociedad.

Al contrario de lo que ocurre en la infancia y en la adolescencia en donde los condicionantes biológicos del desarrollo son muy claros (Blanco Abarca, 1991: 202) la adultez en mucho esta condicionada por:

- Acontecimientos sociales (por ejemplo se llega a ser legalmente adulto, se alcanza la condición de ciudadano, se da el matrimonio).
- Por los roles que se asumen (trabajo, maternidad/paternidad, cuidado y educación de los hijos, atención del hogar, adquisición de responsabilidades cívico-políticas).

Aunado a estos condicionantes sociales, se tiene que observar que los adultos constituyen el segmento poblacional más considerable de las sociedades contemporáneas; en México hacia el año 2000, el 43.3% de la población total tenía entre 20 y 49 años de edad (ver tabla 1):

México: Distribución por grupos de edad de la población mexicana en el año 2000																
Año 2000	Grupos edad	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65 y más	
Total	100	11.7	11.4	11.0	10.4	10.4	9.8	9.3	7.9	6.6	5.4	4.3	3.3	2.6	2.1	3.3
Hombres	100	11.9	11.6	11.2	10.6	10.6	9.9	9.4	7.9	6.6	5.4	4.3	3.2	2.4	1.9	3.2
Mujeres	100	11.4	11.2	10.8	10.3	10.3	9.7	9.3	7.9	6.6	5.4	4.4	3.4	2.7	2.2	3.4

Tabla 1. *México Social 1990-1991, Estudios Sociales de Banamex*, México, 1992, 421 pp.

La adultez es la etapa más amplia del ciclo de vida, en la que los psicólogos distinguen periodos claramente definidos y cada uno con significaciones diferentes. De manera general se les conoce como: juventud, mediana edad y vejez, siendo difícil determinar un año de edad específico para definir el inicio y termino de cada una ellas (tabla 2). Para E. Erikson la juventud de la adultez inicia entre los 18 y los 20 años terminando hacia los 25-30, mientras que para Levinson ésta estaría comprendida entre los 23/35 y los 40 años (Natale, 2003: 17 y 27). Relatividad que es comprensible si recordamos que las transformaciones en la adultez obedecen fundamentalmente a variables sociales y culturales.

Etapas de la adultez según Erikson y Levinson (Clasificación por edades)		
Etapas	Erikson	Levinson
Juventud	18-20 hasta los 25-30	25-35 hasta los 40
Adultez o Media Adulta	25-30 hasta los 60	40 hasta los 60-65
Vejez	A partir de los 60	A partir de los 60-65

Tabla 2

Respecto al aprendizaje de los adultos es preciso reconocer que en comparación con los trabajos de investigación referidos al aprendizaje en la infancia y adolescencia, son pocas las investigaciones que tienen como centro de atención el cómo aprenden los adultos. Sin embargo en las últimas dos décadas se han llevado a cabo múltiples investigaciones en el campo de la psicología que permiten concluir que el aprendizaje en la adultez tiene una base teórica que articula las experiencias adquiridas con la experiencia momentánea y con una forma específica de conceptualización, es decir el sujeto adulto cuando aprende emplea las diferentes formas

de pensamiento que ha construido con anticipación: motora, perceptiva, concreta, práctico-formal (Natale, 2003: 108).

En este sentido el aprendizaje en la adultez es un aprendizaje de segundo nivel basada en capacidades o procedimientos, siendo los más importantes: el *aprender a aprender* y el *decidir aprender*. Y con el cual se desarrolla un pensamiento post-formal de naturaleza metacognitiva, dialéctica y pragmática.

Los aspectos generales del aprendizaje en la edad adulta considerados por la andragogía como fundamentales son:

- Condición específica y relevancia del aprendizaje. Esta suficientemente definido que no es lo mismo aprender en la edad adulta que en la infancia o en la adolescencia. En la edad adulta la relevancia de lo que se va a aprender determina la continuidad del aprendizaje.
- Aceptación de la capacidad de aprendizaje de los adultos. Los responsables de diseñar y desarrollar procesos educativos destinados a las personas adultas deben estar convencidos de que éstas son capaces de aprender.
- Confianza de las personas adultas en sus propias capacidades de aprender. Los estudiantes adultos deben poseer una alta autoestima, tener la certeza de que independientemente de la edad que tengan tienen la capacidad de aprender.
- Actividad y aprendizaje. El trabajo que realiza el adulto en su educación es fundamental para su aprendizaje.
- Motivación para aprender. Si ésta no existe es extremadamente difícil que se produzca un aprendizaje. Por fortuna, en la inmensa mayoría de los casos este no es un problema, debido a que los adultos que estudian, de entrada lo hacen motivados ya que su decisión de hacerlo fue una decisión voluntaria. El reto para los procesos andragógicos es mantener en los estudiantes esa motivación.
- Aprendizaje y organización de la información. Será prácticamente imposible que los adultos consoliden su aprendizaje,

si los contenidos de este no se procesan de una manera organizada, estructurada, secuenciada de forma conveniente.

- La experiencia como fuente de aprendizaje y de conocimiento. La experiencia de las personas adultas tiene dos funciones importantes en sus procesos de aprendizaje. Primero, la experiencia facilita el que se pueda procesar de manera adecuada los contenidos educativos al favorecer relaciones significativas entre los nuevos aprendizajes y los que la experiencia ya estructuró. Pero además, la experiencia es una fuente de aprendizaje, toda vez que ésta actúa como un elemento valorativo de los nuevos conocimientos.

- Aprendizaje sobre problemas. Considerando la experiencia que los adultos poseen y su condición sociocultural más amplia, un aprendizaje que no está basado en situaciones problemáticas no tiene sentido.

- Los tiempos de aprendizaje. Debido a las condicionantes sociales de ser adulto, de manera mayoritaria el aprender en la adultez es una cuestión secundaria, en primer lugar están los roles que un adulto debe ejercer. Por ello es casi imposible encontrar a un adulto que se dedique de tiempo completo al estudio.

- Aprendizaje dialógico.⁶ Gracias a los trabajos de Paulo Freire, en el campo de la andragogía no se pone a discusión la importancia que tiene la participación y el diálogo como una condición privilegiada para el aprendizaje entre adultos. Se facilita el aprendizaje y se consolidan los com-

⁶Cabe hacer la aclaración que esta disposición para el diálogo, debe entenderse no como una técnica, sino como estrategia particularmente ética y epistemológica, cognoscitiva y política. El diálogo es una postura frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, el diálogo para Freire es un proyecto de encuentros “donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio” (1970: 86).

promisos sociales; mejorando la autoestima y reforzando la motivación.

- Autoaprendizaje. La autonomía para la toma de decisiones y la capacidad para asumirlas responsablemente que tienen las personas adultas, son condiciones excepcionales para que se puedan generar procesos de autoaprendizaje.

A partir de estos aspectos que caracterizan los procesos de aprendizaje en las personas adultas y tanto de las capacidades como de los procedimientos implicados en ellos, es posible, delinear algunos principios, también generales que deben de estar presentes en los procesos de enseñanza en un modelo andragógico (Knowles, 1982: 52-55).

A fin de potenciar la motivación de aprender que tienen las personas adultas, el docente andragogo deberá procurar diseñar situaciones didácticas que permitan a los adultos enfrentarse a nuevas posibilidades de autorrealización, ayudando a cada uno de ellos a esclarecer sus propias metas y objetivos de aprendizaje, esto implica que se debe auxiliar a los educandos para que puedan elaborar un diagnóstico de la distancia que existe entre sus aspiraciones y sus capacidades implicadas en el aprendizaje, esto facilitará que puedan identificar sus debilidades y sus fortalezas.

El aprendizaje dialógico reclama en primer lugar que los espacios físicos en los que se desarrolla el proceso educativo, presenten las condiciones de confort y disposición del mobiliario indispensable para la interrelación de los sujetos participantes. Ya propiamente referido al docente o andragogo, este tendrá que aceptar y valorar a cada estudiante como una persona integral, respetando sus ideas y pensamientos; esto permitirá construir una relación de confianza recíproca, estimulando las actividades de enseñanza y de aprendizaje de tipo cooperativo y no competitivo. Esto a su vez requiere que el andragogo no oculte sus propios

sentimientos y contribuya con su trabajo en un enfoque de corresponsabilidad.

Un docente que participe en procesos andragógicos comprometerá al estudiante en un proceso solidario y equitativo en la formulación de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, en los que se consideren sus necesidades, las de la institución educativa, las del docente y las de la sociedad.

Si el adulto es capaz de involucrarse en procesos de autoaprendizaje, es imprescindible que el docente comparta con los educandos su opinión sobre las opciones disponibles en el diseño de las experiencias de enseñanza y de aprendizaje así como en la determinación de la metodología y la selección de los materiales, comprometiéndolos así en la toma de las decisiones relacionadas con su aprendizaje.

Debido a sus experiencias, el adulto es capaz de responsabilizarse de su aprendizaje, el docente o andragogo, deberá apoyarlo a organizar su trabajo educativo: formular proyectos, crear grupos de trabajo y diseñar actividades de autoestudio.

En este mismo sentido, el docente lo ayudará a reconocer, confiar y utilizar sus propias experiencias como un recurso de aprendizaje, empleando para ello, las opciones metodológicas pertinentes (grupos de discusión y análisis, estudio de casos, solución de problemas, entre otras).

Con la finalidad de generar aprendizajes significativos e integrados, es conveniente que el educando pueda relacionar los nuevos aprendizajes con sus experiencias cotidianas, todo esto con la ayuda del docente.

Al tener los estudiantes un sentido de progreso hacia sus metas y objetivos de aprendizaje, el docente o andragogo, deberá hacerlos corresponsables en el planteamiento de criterios y actividades de evaluación de sus aprendizajes lo-

grados. Esto implica que sean capaces de apropiarse y utilizar procedimientos que les permitan la autoevaluación.

Estos principios generales se concretan en la metodología andragógica, la cual se ubica en el campo de la planeación, organización y conducción de los procesos educativos de los adultos y pone énfasis en los aspectos que se refieren a los procesos de aprendizaje que permiten enriquecer la formación de los adultos mediante su autoaprendizaje. Por ello, hay que prestar especial atención a los procedimientos que le facilitan al adulto la construcción de nuevos aprendizajes.

68 No hay que olvidar que en esa construcción de aprendizajes, los intereses de los adultos están vinculados con sus necesidades inmediatas. A diferencia de los niños y adolescentes, el adulto no requiere de factores o situaciones artificiales para comprender la necesidad de construir nuevos aprendizajes o de perfeccionar los que tiene. Regularmente, como ya hemos visto, el adulto que se involucra en un proceso educativo lo hace a partir de intereses concretos que se originan en su contexto socioeconómico.

Un reto de la andragogía es que para satisfacer las necesidades educativas de las personas adultas es imprescindible mantener a lo largo del proceso educativo, los intereses que motivan el esfuerzo que se realiza por adquirir nuevos aprendizajes.

Como para el adulto, axiológicamente, la experiencia constituye un valor fundamental, metodológicamente es indispensable diseñar e implementar situaciones de aprendizaje que les permitan fortalecer y enriquecer sus experiencias previas. Recordemos que los adultos, por su condición sociocultural, se comprometen con procesos educativos que tengan duración corta y sean efectivos para su finalidad utilitaria. En este sentido, para los adultos estudiar significa buscar experiencias nuevas que le proporcionen o mejoren sus condiciones dentro de la sociedad.

A partir de las características psicológicas de los adultos, en el campo de la andragogía existe un consenso amplio en admitir que el método de solución de problemas así como el método de proyectos, constituyen los métodos didácticos que más amplias y efectivas posibilidades tienen de ayudar a las personas adultas para construir sus aprendizajes.

Sin embargo, habría que recuperar los planteamientos que Roque Ludojoski (1986) propone en cuanto a la necesidad que tiene la andragogía por *individualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en grupos heterogéneos*. Partiendo del reconocimiento de que es imposible determinar la totalidad de las características de cada uno de los adultos que participan en un proceso educativo, el reto de la andragogía es diseñar e implementar procesos educativos de modo tal “que permita a cada sujeto ‘autoadaptarse’ espontáneamente a las exigencias particulares” (Ludojoski, 1986: 129) de estos procesos. Los cuales deberán ser flexibles para facilitar a cada estudiante organizar su propio proceso de autoaprendizaje de acuerdo con sus posibilidades y capacidades. Y serán dos métodos didácticos en específico, los que a consideración de este autor, cumplen con creces estos requerimientos: El plan Dalton y el plan Winnetka.

El primero, creado por Helen Parkhurst, maestra estadounidense, es una propuesta didáctica de aprendizaje individualizado que por vez primera fue puesto en práctica en la ciudad de Dalton en el estado de Massachusetts. De este la andragogía retoma los siguientes principios didácticos (Ludojoski: 131).

- El aprendizaje es un proceso individual por lo que hay que respetar la diversidad, profundidad y modalidad de cada uno de los estudiantes.
- El factor de mayor importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo constituye el interés de los estu-

diantes que no es estable sino que está sujeto a variaciones a las que hay que prestar atención.

- La enseñanza debe estar diseñada e implementada individualmente, aun cuando se trabaje con un grupo escolar heterogéneo.
- El horario escolar debe estar en función de las necesidades y responsabilidades socioculturales de los estudiantes, deberá de considerar tiempo para el estudio individual y para el trabajo en pequeños grupos.

70

Por su parte el Plan Winnetka tiene como base la necesidad de individualizar y socializar al mismo tiempo todo el proceso educativo. Por ello, su finalidad es favorecer lo mejor posible el desarrollo de cada estudiante pero en función de la sociedad a la que pertenece. Para lograrlo, los procesos educativos tienen que tener como fundamentación: la individualización, la socialización y la utilidad de los contenidos. Los programas de estudio única y exclusivamente deberán contener aquellos contenidos que en verdad serán usados en la vida.

En relación a la metodología de solución de problemas, mucho se habla de sus bondades, pero poco se ha dicho acerca de su complejidad y de los múltiples aspectos con los que se relaciona (diversidad de los campos de conocimiento de los cuales se seleccionan los contenidos programáticos, desigualdad de finalidades educativas de los espacios curriculares, diferencia de los procesos mentales de los estudiantes dependiendo su nivel educativo) y que hacen de ella no una metodología única/general, sino una metodología que necesita de apellido (Grup Zero, 1982) y que impone ser particularizada a partir de esos aspectos. No es lo mismo resolver un problema matemático, uno histórico o uno tecnológico.

Sin embargo, de manera general, podemos considerar

que el aprendizaje basado en problemas (Gómez: 2003) presenta las siguientes características:

- Articula el aprendizaje personal con el colectivo.
- Posee un importante papel catalizador de los conocimientos o representaciones previas.
- Valora la importancia de recursos funcionales a disposición.
- Asigna un rol preponderante al contexto de los estudiantes y a la oportunidad de la experiencia concreta.
- Permite el desarrollo de competencias complejas.
- Exige la aplicación de pasos lógicos de la investigación.
- Valora el carácter interactivo y el trabajo colaborativo.
- Permite establecer relaciones de significado entre el interés personal, de estudios y de aplicación.
- Valora la importancia de un resultado.
- Permite la reflexión sobre lo que se está aprendiendo mediante la solución del problema.

El otro método que tiene una amplia aceptación en la educación de adultos, es el Método de Proyectos, creado por el profesor de la Universidad de Columbia W. H. Kilpatrick en 1918. En cierta medida es complementario al de resolución de problemas, debido a que mediante la elaboración de proyectos se pretende que los estudiantes se enfrenten a ciertas realidades que los impulsen a poner en juego sus conocimientos, experiencias y capacidades para resolver un problema que ellos consideren relevante.

Trabajando cooperativamente los estudiantes y docentes desarrollan una propuesta curricular específica partir de sus necesidades, intereses y experiencias. Con un reto concreto, los estudiantes construyen su aprendizaje; desarrollan nuevas habilidades, conocimientos y valores. Así participan en nuevas experiencias formativas que ellos mismos administran y consideran relevantes y significativas.

Bibliografía

Adam, Félix, (s/f), “Universidad y educación de adultos”, en http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP001/tvi.htm [consultado el 2 de octubre de 2008].

ANUIES, (2000), *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.

Baltes, R B., (1991), “Psicología Evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría”, en Marchesi, A., Carretero M., Palacios, J., *Psicología Evolutiva 1: Teorías y métodos*, Madrid, Alianza.

Blanco Abarca, A., (1991), “Factores psicosociales de la edad adulta”, en Marchesi, A., Carretero M., Palacios, J., *Psicología Evolutiva 3: Adolescencia, Adultez y Senectud*, Madrid, Alianza.

Caraballo Colmenares, Rosana, (2007), “La andragogía en la Educación Superior”, en *Investigación y postgrado*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 22, núm. 2. pp. 187-206.

Casarini Ratto, Martha, (1999), *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas.

Coll, César, (1987), *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Barcelona, Laia.

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, UNESCO.

Estudios Sociales de Banamex, (1992), *Distribución por Grupos de Edad de la Población Nacional, 1950-2000. México Social 1990-1991. Indicadores Seleccionados*, México, Banamex.

Freire, Paulo, (1970), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Gómez Argüelles, Ángel, *et al*, (2003), “Enseñanza Basada en Problemas: una alternativa educativa para desarrollar el pensamiento lógico en la Educación Superior”, en *Revista Digital UMBRAL* 2000, núm. 11, enero 2003.

Grupo Zero, (1982), “Metodología: la resolución de problemas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 88, abril de 1982, año VIII, Barcelona, Editorial Laia.

Instituto UNESCO para la Educación, (1997), *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, (CONFITEA V), Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*, Hamburgo, UNESCO.

Knowles, Malcom, (1982), *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*, México, Alhambra.

——— Malcom, *et al.*, (2001), *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford University.

León, Antoine, (1979), *Psicopedagogía de los adultos*, México, Siglo XXI.

Ludojoski, Roque L., (1986), *Andragogía. Educación del Adulto*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe.

Marín Ibáñez, R., (1977), “La educación continuada, una nueva frontera educativa”, en *La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación*, Madrid, Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones, núm. 23, pp. 67-119.

Medina Fernández, Oscar, (2001), “Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad”, en *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Madrid, Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia, núm. 3, pp. 91-140.

México, *Ley General de Educación*.

Natale, María Luisa de, (2003), *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*, Madrid, Narcea.

Organización Internacional del Trabajo, (2005), *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*, Ginebra.

OCDE, (2005), *Educación para adultos: más allá de la retórica*, México, Fondo de Cultura Económica, OCDE.

Pieck Gochicoa, Enrique, (2005), “El caso de México: actores, escenarios y estrategias”, en OCDE, *Educación para adultos. Más allá de la retórica*, México, OCDE, Fondo de Cultura Económica, Ministerio de Educación de España.

Sárrate Capdevila, María Luisa y Victoria Pérez de Guzmán Puya, (2005), “Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro”, en *Revista de Educación, Madrid*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte Español, núm. 336, pp. 41-57.

Schmelkes, Sylvia, (2006), “Comentarios al estado de conocimiento sobre Educación de jóvenes y adultos (1992-2002)”, en Bertely Busquets, María (coords.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo II*, México, COMIE. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002)

Tedesco, Juan Carlos, (2000), *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Torre, Saturnino de la y José Tejada Fernández, (2007), “Estilos de vida y aprendizaje universitario”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, vol. 44, núm. 1.

UNESCO, (1976), *Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos. Conferencia General XIX Reunión*, Nairobi.

———, (1985), *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe Final*, París.

———, (1998), *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, París.

———, UNICEF, FNUAP, PNUD, BANCO MUNDIAL, (1990), *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien.

———, (1997), *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, Hamburgo.

UVM, (1997), *La Universidad del Valle de México y su Modelo Educativo Siglo XXI*, Segunda edición, México, EGUM.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, (1979), *V Curso de Maestría en Desarrollo Educativo. Mención Andragogía. Documento Base*, Barquisimeto.