



FUNDAMENTOS DE DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACION DE ADULTOS

Mario Salvador Sarubbi

VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS

Nos vamos a referir aquí a algunos aspectos que hacen al más antiguo —aunque no el más continuado históricamente— tipo de educación elaborado por el hombre: la Educación de Adultos. De plena vigencia, democratizada al máximo, integrada totalmente a la dinámica social, sin requerir una sistemática intencionalidad ni una institucionalización determinada, fue el instrumento activo de desarrollo de la sociedad humana y del individuo desde los clanes a las polis y duró todavía después que algunas de éstas se convirtieron en metro-polis, antes de replegarse a los

aprendizajes interpersonales de la plaza pública o en el exclusivismo de las escuelas filosóficas, sacerdotales o no.

Las grandes crisis que sacudieron a la Humanidad la elevaron periódicamente al primer plano de la consideración. No otra cosa que educación de adultos hicieron Cristo —el “Maestro” por excelencia— y antes de El, Sócrates, Buda y otros. Los grandes reformadores se dirigen en primer término a adultos como protagonistas de los nuevos órdenes propugnados.

Modernamente, tras el estremecimiento de la Revolución Francesa y del maquinismo, se apela a la educación de los adultos como agente de equilibrio en la sociedad. Todo el movimiento de “educación popular” del siglo XIX y las distintas formas de educación de adultos de ese tiempo tuvieron aquel origen.

Durante este siglo, al finalizar la primera guerra mundial, los vencedores invocan a la educación de los adultos como capaz de restañar las heridas dejadas en la Humanidad por el conflicto.

Pero es a partir de la segunda postguerra de nuestra centuria que la educación de adultos reaparece. Esta vez vigorosa. La reconstrucción, la irrupción de nuevas naciones soberanas que deben construir su libertad, pero, sobre todo, el acelerado dinamismo histórico impulsado por la revolución científico-tecnológica expandida después del conflicto, revalorizaron, definitivamente, la educación de los adultos. Esta pasa a ser considerada el tramo más extenso, significativo y necesario en el proceso de la educación del hombre que, a su vez, por las implicancias del cambio constante, se ha de transformar en “permanente”.

Los periódicos eclipses han quedado atrás para la educación de adultos. Su integración en la educación permanente, por otra parte, revitaliza y extrae del fondo de los tiempos, caracteres generalizados de la educación de adultos primitiva. Las ideas de participación, democratización, relación estrecha entre educación y realidad socio-económico-cultural, en fin, de sociedad educativa, espontáneamente desarrolladas en las sociedades iniciales, reaparecieron ahora, ajustadas a los tiempos que vivimos.

Con ser tan antigua, la educación de adultos no deja de ser la más nueva en la consideración científica de su campo, de sus fundamentos, de su estructura, de su organización y de su incumbencia. La incorporación del adulto como sujeto singular de una educación específica es asunto bastante reciente. Es el progreso de la psicología de la edad adulta, ocurrido en las últimas décadas, lo que va contribuyendo a delinear con mayor

claridad cada vez, la especificidad de este campo educativo. Y, naturalmente, las características y condiciones de los aprendizajes que requiere el hombre adulto durante su vida.

Si se trata —como es el caso del presente trabajo— de considerar los fundamentos del diseño curricular en educación de adultos, el factor psicológico es uno de sus pilares esenciales. Pero no el único. Los factores sociológicos y epistemológicos tienen quizá igual importancia para la ingeniería curricular dirigida a la formación integral de los adultos. Intentaremos analizar aquí estos fundamentos.

“EL HOMBRE NO ES; SE HACE”

Esta afirmación de Ortega y Gasset no se refiere, exclusivamente, a los períodos preadultos de la existencia humana; es decir a una consideración parcial del hombre. Resultado de una síntesis conceptual del comportamiento humano global, no sólo comprende, sino que hace referencia en particular a la adultez. El progreso científico ha ratificado el concepto.

Hace ya tiempo ha quedado descartada la idea de la adultez como un estadio estático de culminación de la persona. Esta ha sido suplantada por la de desarrollo individual del adulto, lo que implica identificar y reconocer un proceso evolutivo en el plano bio-psicológico que no cesa sino con la muerte del sujeto. A partir de esta concepción el hombre se presenta en estado de “devenir” permanente.

Desafortunadamente, el saber psicológico relativo al estado adulto del hombre no es todavía suficiente. Por lo menos no lo es en la medida en que lo requieren los planificadores de contenidos y estructuras curriculares para la educación de los adultos; en particular, para quienes deben planificarlos en los países en desarrollo.

Un número apreciable de investigaciones se han venido realizando en países desarrollados de América —Estados Unidos con una larga tradición en ese campo y Canadá— y de Europa —Gran Bretaña, Suecia, Francia, entre otros—, no sólo en lo que hace a la psicología evolutiva de la edad adulta, sino en lo que concierne a la psicología del aprendizaje de los adultos.

Sin embargo, los resultados de estas investigaciones no son transferibles a las situaciones de los países en desarrollo, sino en proporciones variables. Por de pronto, en estos países, los contextos ecológicos y socio-

económico-culturales de inserción del adulto presentan diferencias, a veces radicales, con respecto a los de los países desarrollados. Déficits sanitarios, nutricionales y educativos, presencia de marginalidad, condicionan el desarrollo individual de la población adulta. La perturbación en el desarrollo bio-psicológico de los individuos que genera, por ejemplo, el mal de Chagas-Massa en el Cono Sur de América, llega a distorsionar el ejercicio de los roles adultos observables en los grupos humanos libres de la endemia. Con todo, las investigaciones disponibles aportan valiosa orientación al planificador de contenidos de la educación de adultos, que debe centrar el diseño curricular en torno de las características psicológicas de los sujetos.

Los estudios psicológicos longitudinales coinciden en identificar, también en la adultez, procesos cíclicos de desarrollo articulados entre sí y relacionados con los que se producen en los períodos preadultos de la vida del hombre. Estos procesos cíclicos normalmente tienen relación con grupos de edad determinados. Por lo demás, dentro de los procesos cíclicos observados operan “un complejo de factores que gobiernan o inspiran la motivación y la acción”.

Para Havighurst estos factores, que generan sucesivamente los intereses y las conductas del adulto, deben ser identificados como “intereses dominantes”. En la perspectiva de la existencia total del hombre es posible observar una serie de intereses dominantes que se corresponden normalmente con determinados períodos cronológicos o grupos de edad ¹.

Grupos de Edad	Intereses Dominantes
0 – 10 Años	Accede a una existencia autónoma
10 – 20 ”	Llega a ser una persona en su propia vida
20 – 30 ”	Da un centro a su vida
30 – 40 ”	Reúne sus energías
40 – 50 ”	Se prodiga y se afirma
50 – 60 ”	Mantiene su posición y modifica sus roles
60 – 70 ”	Decide si debe o no dejar la vida activa y cómo afrontar la jubilación
70 – 80 ”	Procura gozar de su retiro

Si en la totalidad de los períodos vitales del desarrollo individual se encuentran en diversos grados todos los componentes del desarrollo hu-

¹ HAVIGHURST, R. J., “Dominant concern and the life cycle”, en H. W. BRUNS, “Sociological backgrounds of adult education”, p. 26, Boston, CSLEA, 1967.

mano —aspectos físicos, intelectuales, espirituales, afectivos, etc.—, sin embargo, cada uno se particulariza por la presencia de roles diferentes en torno a los intereses dominantes observables.

La modificación de roles en el curso de la vida, implica la mutación de motivaciones y conductas. A estos roles, Havighurst los denomina “tareas vinculadas al desarrollo individual”. En lo que se refiere a los ciclos de la edad adulta, él identifica 21 roles, que se indican en el cuadro siguiente.

INTERESES DOMINANTES Y ROLES DEL DESARROLLO INDIVIDUAL
EN DISTINTAS FRANJAS DE EDAD EN LA ADULTEZ

FRANJAS DE EDAD	INTERESES DOMINANTES	TAREAS VINCULADAS AL DESARROLLO INDIVIDUAL
Primera Edad Adulta (20-40 años)	— Da un “centro” a su vida — Reúne sus energías	1. Elección de pareja 2. Aprendizaje de la vida conyugal 3. Creación de una familia 4. Educación de los hijos 5. Administración del hogar 6. Iniciación o búsqueda de un oficio o empleo permanente 7. Adopción de responsabilidades cívicas 8. Elección de un grupo social favorable.
Edad Media Adulta (40-60 años)	— Se prodiga y se afirma — Mantiene su posición y modifica sus roles	9. Participación de responsabilidades adultas en lo cívico y social 10. Obtención y conservación de cierto nivel de vida económica 11. Asistencia a los adolescentes para que lleguen a ser adultos responsables y felices 12. Búsqueda y práctica de actividades del tiempo libre adecuadas para adultos 13. Conformidad con la pareja como persona 14. Aceptación y adaptación a los cambios fisiológicos de la mediana adultez 15. Adaptación a los familiares que envejecen
Tercera Edad Adulta (60 y más años)	— Decide si se retira o no y cómo hacerlo — Busca sacar el mejor partido de su retiro	16. Adaptación a la declinación del vigor y de la salud física 17. Adaptación a la jubilación y a la disminución del ingreso 18. Adaptación a la muerte de la pareja 19. Adhesión explícita con su propio grupo de edad 20. Aceptación de obligaciones sociales y cívicas. 21. Establecimiento de una organización material satisfactoria de la existencia.

Formuladas en base al análisis de la sociedad estadounidense, las conclusiones de Havighurst sólo deben ser consideradas referenciales para otras realidades. Se admite, sin embargo, la validez general de la correspondencia de los intereses dominantes con los ciclos vitales que propone. Pero se estima, también, arriesgada la utilización en bloque de los estudios de Havighurst en los países en desarrollo.

Por de pronto, el comienzo de cada ciclo está condicionado por la gravitación de factores no observables en los Estados Unidos. Sabido es, por ejemplo, que a mayor simplicidad de la estructura social, menor duración del período preadulto. Como, por el contrario, a mayor desarrollo socio-económico-cultural, mayor tendencia a retrasar el ingreso en la vida adulta. A la vez, la existencia de espacios de marginalidad, de descalificación general y profesional, de aislamiento, de alternativas diversas en orden a morbilidad y esperanza de vida que presentan las sociedades en desarrollo, trastornan el esquema de roles habitualmente vigentes entre los adultos de los países desarrollados.

Estas consideraciones no invalidan el aporte significativo de las investigaciones en cuestión. El diseñador de educación de adultos encontrará en ellas, marcos de referencia concretos para la aproximación a áreas de motivaciones y necesidades procedentes del campo psicológico a tener en cuenta en la construcción de estructuras curriculares adecuadas.

Relacionando la franja de edad con los intereses dominantes y los roles del desarrollo individual correspondientes se obtiene un espectro de tendencias motivacionales potencialmente convertibles en demandas educativas. Lowe encuentra que las motivaciones y necesidades para la educación de adultos giran en torno a tres categorías: profesión, desarrollo personal, relaciones sociales. A similar conclusión llega Parkyn².

En estos tres campos se presentan las necesidades y demandas educativas entre los adultos con los matices y acentos particulares de cada etapa del desarrollo individual.

Hasta la treintena el acento de la demanda tiende a cubrir las necesidades de una educación para el empleo permanente y satisfactorio en vista del sostenimiento del hogar y su independencia económica. Toda la gama de la formación general y profesional, desde los niveles iniciales (incluyendo la alfabetización) a las más altas competencias propias de la educación superior, se presentarán notoriamente en esta época en que el interés dominante del hombre es "dar un centro a su vida". Por idéntico

2. LOWE, J., "L'éducation des adultes: perspectives mondiales", pp. 58-59, UNESCO, 1976 y PARKYN "Vers un modele conceptuel d'éducation permanente".

motivo, la demanda de educación familiar, materno infantil, nutricional y de administración del hogar, se observa en este grupo de edad, así como la de formación cívica, gremial y de organización laboral.

Pasados los 30 años y prolongándose habitualmente hasta los 40 —a veces más allá— prevalecen también las necesidades de formación profesional. Pero con matices diferentes. Mas bien predominan la demanda de perfeccionamiento, de actualización y de reconversión educativas en el plano profesional. Con la experiencia inicial de sus años veinte en el campo ocupacional, con la necesidad de elevar su status y el de su familia que crece, el hombre procura mejorar su situación profesional, sumarse a la movilidad social ascendente o cambiar a tiempo de profesión, si el caso fuera de estancamiento o sustitución tecnológica de su competencia anterior. El aumento de responsabilidades en la profesión y con respecto a la familia genera, paralelamente, un ámbito de intereses y necesidades con relación al contexto socio-político; es la época en que “comienza a participar seriamente en los asuntos de la comunidad”³.

La demanda de formación profesional inicial, en este período se registra en mujeres, cuyos hijos —por haberse casado jóvenes— han llegado a la adultez, y buscan un empleo rentable o una actividad satisfactoria. Aunque también entre “rezagados”. Es decir, los que procedentes de contextos culturales inferiores, pujan por acceder y sumarse a la dinámica socio-económica.

El regreso a la educación que todo esto supone reconoce, por lo general, no sólo una consecuencia de nuevos roles resultantes de la interrelación individuo/sociedad en determinado ciclo de la existencia. Proviene también de la actitud estrictamente personal de no “enmohecerse” por la rutina en competencias adquiridas hace tiempo⁴.

El adulto entre los 40 y 60 años, tiende a afirmarse en los roles que ha venido ejerciendo y, a la vez, a incorporar otros que acompañan las modificaciones fisiológicas de esta época de la vida. Pero también se prodiga.

En este grupo de edad, los intereses profesionales son, cada vez más, compartidos con necesidades de orden cultural, de desarrollo personal y de uso adecuado del tiempo libre.

En la demanda de formación profesional de este período predomina la actualización continua conforme se modifican las técnicas conocidas, tanto entre los profesionales de alta calificación como entre los menos ca-

3 PARKYN, cit., p. 19

4 LOWE, cit p. 59

lificados. Aunque —conviene decirlo— entre estos últimos, la motivación a recalificarse será cada vez menor, cuanto menor sea el nivel cultural personal previo. En ellos aparece, con frecuencia, un autocondicionamiento, una inseguridad que les lleva a considerar que el regreso “al estudio activo supera sus posibilidades”⁵.

Dominado, a esta altura, el campo profesional —preocupación absorbente en las décadas anteriores—, por lo general, quienes lograron grados culturales apreciables presentan la necesidad de “enriquecer sus conocimientos en los dominios de las artes, de la música, de la literatura, de la filosofía, de la religión, de la historia, de los asuntos públicos y en muchos otros dominios independientes de su profesión”⁶. El hombre tiende, de esta manera, no sólo a una mejor comprensión del contexto social en el que se inserta, sino a completar un desarrollo personal que le facilite aceptar y adaptarse a los cambios en su organismo y a la modificación de roles sociales, políticos, profesionales, gremiales, etc.

El interés de consumo cultural responde también a la necesidad de prodigarse eficientemente, de revertir el caudal de su experiencia personal tanto hacia los miembros de su familia y a otros grupos de edad, como a los colegas de asociación profesional, de gremio, de la empresa, del grupo confesional al que pertenece, de los correligionarios políticos o de las entidades culturales o recreativas que integra. Es la época de las responsabilidades de conducción en lo cívico, social, académico, etc.

Las tendencias de la oferta educativa, pues, deberán incluir respuestas particularizadas para el abanico de estas necesidades. Al hacerlo, el planificador de currículum ha de tener en cuenta que mientras estas necesidades se presentan habitualmente netas para este grupo de edad en las sociedades avanzadas y en determinados centros urbanos de los países en desarrollo, se presentan latentes o embrionarias en las comunidades rurales y marginales de estos últimos países. En estas situaciones, la oferta educativa puede partir de programas destinados a mejorar la calidad de vida.

Al hombre de 60 y más años le cabe afrontar duras crisis. Aceptar y adaptarse a la declinación física, a nuevas situaciones socio-económicas —generalmente inferiores— ocasionadas por el retiro de la vida activa, a la desaparición de la pareja. A veces unido todo ello a una sustitución de los roles anteriores en el grupo familiar y una dependencia, a menudo, acompañada de aislamiento y soledad.

⁵ LOWE, cit. p. 57

⁶ PARKYN, cit. p. 19

Cuando el estado de salud es satisfactorio, en los miembros de este grupo de edad aparecen motivaciones sucedáneas. Búsqueda de nuevas relaciones sociales dentro del grupo y tareas representativas en la línea de las actividades que desempeñara en la vida activa. En muchos de ellos aparece la necesidad de compensar desajustes económicos y psicológicos con actividades rentables o desinteresadas que signifiquen poco esfuerzo o procuran desarrollar experiencias vocacionales largamente postergadas durante la vida activa.

El aumento de esperanza de vida genera, cada vez más, una demanda educativa por parte de este grupo. Cursos de artesanía, plástica, electricidad elemental y mecánica liviana, música y folklore entre otros, suelen registrar interés extendido.

A esta altura cabe preguntarse si el hombre puede aprender en tanto transcurre su vida adulta. Desde la aparición de "Adult Learning" de E. L. Thorndike, en 1928, es decir hace 50 años —y no es éste el primer estudio de psicología del aprendizaje adulto en el siglo— hasta nuestros días, las investigaciones experimentales son muchas y no han hecho mas que confirmar lo que ese psicólogo americano sostuviera: "los adultos son capaces de aprender durante un largo período de su vida". Las experiencias posteriores a Thorndike han ampliado todavía el tiempo de aprendizaje adulto y disipado algunas dudas que aquél dejara pendientes.

La psicología aplicada demuestra que "el hombre adulto no cesa de aprender a lo largo de toda su vida"⁷. En todo caso, si hay declinación moderada en la facultad de aprender, esa declinación se presenta desde la juventud o los primeros años de la adultez. Además, la conservación de la facultad de aprender está más relacionada con el grado de instrucción y la práctica continuada de nuevos aprendizajes que expuesta a los efectos de la edad. Sorenson logró comprobar una de las hipótesis de Thorndike. La que afirmaba que "la facultad de aprender es un 'oficio' que se beneficia con la práctica y la experiencia"⁸.

No es posible, con todo, ignorar que en el curso de la adultez, los cambios orgánicos —sobre todo neurológicos— afectan la facultad de aprender. Igualmente se observa un endurecimiento de la capacidad perceptiva y del discernimiento, así como inhibiciones retroactivas y proactivas interfieren en la memorización de nuevas experiencias de aprendizaje. Adicionalmente, otra "fuente de inhibiciones 'proactivas' puede resultar de las experiencias recientes mucho más próximas al momento de aprendizaje.

⁷ BEBLIN, R.M., "Méthodes de formation pour les travailleurs agés", p. 19 OCDE, París, 1965

⁸ BEBLIN, cit., p. 21

La extrema nerviosidad del sujeto se ha evidenciado durante estos estudios de laboratorio. Es probable que el estado de ánimo que caracteriza a las personas de edad cuando abordan una situación de aprendizaje que no les es familiar, ejerza en definitiva una influencia sobre su facultad de aprender y de retener el conocimiento”⁹.

Sin embargo todas estas dificultades son superables. Para que el adulto aprenda, las experiencias que se le propongan deben reunir ciertas condiciones. Entre éstas hay algunas básicas:

Significación. La facultad de aprender es selectiva en el adulto y no se mantiene cuando el material de aprendizaje carece para él de significación, o no está en el orden de sus intereses, expectativas o experiencia anterior.

Comprensión inicial. La posibilidad de aprender del adulto está relacionada con la comprensión inicial de la experiencia de aprendizaje. La no comprensión puede deberse a dificultad de percepción o comprensión del material presentado; o a la complejidad del material utilizado.

Ritmo. Las diferencias individuales, el grado de experiencia previa y la etapa de desarrollo del sujeto conforman un ritmo personal de aprendizaje, un modo individual de recibir, procesar, concretar y registrar el aprendizaje en un tiempo que es exclusivo. La dificultad de aprender del adulto puede deberse a que la cadencia de presentación del material de aprendizaje no es seguida por el sujeto o a una exposición insuficiente del material.

Más que la edad, entonces, en la posibilidad de aprender de los adultos, intervienen factores metodológicos precisos, que de no tenerse en cuenta la entorpecen o comprometen. Lo que, por efecto de la edad, pudiera efectivamente perder de facultad de aprender, el adulto lo sustituye con mecanismos provenientes de su propia experiencia, aun después de los 50 en que va acentuándose la desconfianza en sí mismo para lanzarse a nuevas experiencias. Huberman, recientemente, es terminante al respecto:

“Lo que el adulto pierde —dice— en el curso de la declinación de su madurez, está compensado por los aportes del medio. Lo que pierde en facultad de razonamiento, rapidez y percepción, lo recupera en experiencia, conocimiento y prudencia, a condición que el estímulo mental permanezca constante. Se puede igualmente suponer que las motivaciones juegan un papel: los adultos continuarán aprendiendo si pueden concentrar

⁹ BEBLIN, cit., p. 25

su aprendizaje en los campos de la experiencia que presentan también para ellos un interés personal”¹⁰.

Cuando se trabaja en currículum para educación de adultos, éste tiene exigencias propias procedentes de las peculiaridades psicológicas que fundamentan y condicionan su estructura. El sujeto para quien se elabora la estructura de aprendizaje, es distinto al de los períodos pre-adultos de la vida. Tiene motivaciones, necesidades y objetivos propios.

Para cumplir con esas motivaciones, necesidades y objetivos se hace indispensable elevar a fundamentos los siguientes “criterios”: expectativas, participación, ajuste, educación permanente, desarrollo.

Expectativas. Se vinculan con las necesidades psicológicas (afecto, estimación, seguridad, rol familiar y social, progreso como persona y como trabajador).

Participación. El adulto debe verse como protagonista del hecho educativo. Para ello debe participar, en formas previstas por el currículum. La participación puede lograrse con la elección de contenidos —op-tativos u obligatorios— y, sobre todo, con las técnicas de trabajo —grupales en especial. Aun la evaluación debe ser participativa. Carl Rogers afirma que la única verdadera es la “autoevaluación” porque el sujeto es el único que realmente se conoce, conoce su enriquecimiento y se puede evaluar. La evaluación aprendida y coordinada ayuda a la madurez.

Ajuste. Uno de los mayores problemas es la permanente necesidad de adecuarse a nuevas situaciones, sobre todo, de orden emocional, de familia, de trabajo, políticas, etc. El currículum para adultos debe seleccionar contenidos, sugerir técnicas, proponer situaciones que permitan:

- 1) el afianzamiento de la personalidad. Esto es requisito indispensable para un cambio positivo y no un simple dejarse llevar por las situaciones.
- 2) el ajuste o adaptación “inteligente” a las nuevas circunstancias.

Educación Permanente. Es la respuesta a esa necesidad de ajuste y, más aún, la respuesta a la necesidad de desarrollo del hombre. Es el medio de lograr el ajuste en un primer paso y el desarrollo en un segundo paso. ¿Cómo integrar la educación permanente en la construcción del currículum? Proponiendo objetivos, contenidos, técnicas y recursos que permitan:

- aprender a pensar
- aprender a aprender

¹⁰ HUBERMAN, A.M., “Education Permanente: comment les adultes apprennent et évoluent”, p. 30, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1974

- lograr actitudes de interés por el enriquecimiento personal y entender éste, integrado a un proceso sin término.
- lograr actitudes de responsabilidad hacia sí mismo y los demás.

Desarrollo. El hombre es un ser en devenir permanente. Para él, la tarea de construirse no acaba sino con la muerte. Es un ser inacabado a quien se le da la oportunidad para engrandecerse hasta la santidad. Por ello uno de los fundamentos del currículum para adultos es buscar el desarrollo del hombre. Desarrollo interior, riqueza inembargable que puede traducirse como dos objetivos del currículum:

- aprender a ser
- aprender a ser más

EL HOMBRE NO SE HACE SOLO

Porción fundamental de la educación permanente, la educación de los adultos —le compete atender al 60% del tiempo educable del hombre— está esencialmente centrada en el hombre. Pero, a la vez, apoyada en la sociedad. Es decir en el contexto humano en el que se inserta el hombre y en el que se generan las permanentes e infinitas interrelaciones entre el adulto y los demás hombres.

En ninguna etapa de la vida como en la de la adultez, el contexto social incide más en las actitudes del hombre. A su particular importancia se debe que en la construcción de estructuras educativas el ingrediente sociológico ocupe una consideración pareja al componente psicológico y se le reconozca categoría de fundamento imprescindible en la planificación curricular para la educación de adultos.

Esta exaltación de lo sociológico surge del análisis de la realidad. “Si la realización integral de la persona es un proceso inacabado a lo largo de la vida del individuo, bueno es señalar que antes que solo, más que en la intimidad de sus límites individuales, el hombre se realiza “con el otro”, “con los otros”. Pero no “a pesar” o “a expensas” del otro; sino “con” el otro en un conjunto de interrelaciones francas, auténticas, creadoras que descartan las dependencias interpersonales, pero que suponen una interdependencia personal y social. El campo donde se producen las complejas multirrelaciones entre “uno” y los “demás” configuran el “espacio social”¹¹.

Por otra parte, es en el espacio social donde coexisten e interactúan

11 SARUBBI, M. S., “Educación Permanente”, p. 20, Ministerio de Cultura y Educación, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Nueva Serie de Divulgación N° 11, Buenos Aires, 1976

grupos humanos organizados institucionalmente. Hay instituciones de todo orden, volumen, incumbencia y grado de estructuración. Desde la familia a los organismos administradores del Estado en el más alto nivel pasando por las asociaciones confesionales, profesionales, empresariales, gremiales, académicas, sociales, deportivas, culturales y otras, todas cumplen actividades relacionadas directa o indirectamente, con los roles que de manera simultánea o sucesiva le cabe desempeñar al adulto en el curso de su vida.

Las actividades específicas de estas entidades y las que resultan de la interrelación interinstitucional generan productos de la más variada índole que, igualmente, regulan y condicionan los roles y actitudes del hombre; pero en particular, del adulto. Productos espirituales, científicos, tecnológicos, comerciales, educativos, culturales, políticos, sociales, y muchos más. El adulto no sólo es consumidor de tales productos, como el resto de la población preadulta. También es co-productor de los valores, bienes y servicios que se canalizan a través de aquellas instituciones que operan en el espacio social.

De la interrelación dinámica entre individuo y grupos institucionalizados provienen en el adulto, necesidades psicosociales de participación, cambiantes no sólo en los distintos períodos del desarrollo individual, sino también de acuerdo a las mudanzas estructurales que imprime la aceleración histórica a la estructura social en su conjunto. Igualmente, de la interrelación interinstitucional proceden demandas de niveles de competencia eficiente para el desempeño social del hombre en los planos familiar, profesional, político y cultural.

Es obvio que el planificador del currículum ha de dar respuesta educativa continua y concreta a estas necesidades y demandas que posibiliten el ajuste y la participación adecuada del adulto a un contexto social cuya estructuración tiene caracteres propios para cada realidad nacional, microregional y local. Pero también ha de tener en cuenta, como "bases sociales" de la educación de adultos los "rasgos de las sociedades en mutación, cuyos trazos, en diverso grado, se dan en todo el planeta: aceleración científico-técnica, industrialización, incremento de las comunicaciones sociales, producción masiva de bienes de consumo, vida urbana; retracción del sector primario, desarrollo de los servicios; marcada fluctuación de las estructuras de población: movilidad social (modificaciones repetidas de las jerarquías de calificación; tendencia promocional; apertura y consecuentes relevos de las elites) y movilidad geográfica (éxodo rural, migraciones internas y regionales)" ¹².

12 SARUBBI, M.S., cit. p. 21

La elaboración de programas educativos para los adultos debe pensarse sirviendo a dos criterios sociológicos: igualdad de oportunidades y utilidad.

En cuanto a igualdad de oportunidades, elaborar un currículum para adultos es, generalmente, ya una tarea que busca compensar una desventaja. En sí nace sirviendo a una búsqueda de igualdad de oportunidades. De hecho hay maneras por la que se puede ayudar a buscar la igualdad de oportunidades a través del currículum:

1) Sabiendo que no todos los hombres son iguales para el aprendizaje. Respetando intereses, aptitudes y tiempos. Proponiendo actividades optativas, cursos de repaso, tareas de nivelación. Haciendo orientación existencial;

2) Dando apoyo —con tutores por ejemplo— a lo largo del desarrollo del currículum;

3) Respetando la originalidad profunda de cada uno. Esto hace que todos puedan aportar algo diferente y válido.

Por lo que se refiere a la utilidad, todo lo que se incluya en el currículum debe ser útil. Pero no en sentido sólo material, aunque es deseable que mucho lo sea. En sentido más amplio. Util para entender, útil para entenderse, para pensar, para ser, para ser más, para ser mejor.

HALLAR SENTIDO A SU PROPIA EXPERIENCIA.

Todo acto de aprendizaje pone en relación a un sujeto que aprende con un suministro educativo convencional o no. Pero mientras que en el período preadulto de la vida del hombre la propuesta educativa es, por lo general externa e impuesta al sujeto, en la adultez es mas bien el resultado de un acuerdo entre una persona autónoma que se decide a aprender y una fuente que proporciona la información y suscita el aprendizaje en el sentido y los contenidos concretos que señalan los objetivos personales del sujeto.

El adulto que llega a un suministro educativo se distingue del niño y del joven escolar. El adulto es un sujeto libre que se decide a aprender y comienza por elegir el suministro que espera le proporcione los conocimientos y habilidades precisos para responder a una necesidad inmediata. Es de su arbitrio participar o no, comprometerse o no y de permanecer o retraerse del servicio de aprendizaje. El trae no sólo una idea de sí mis-

La elaboración de programas educativos para los adultos debe pensarse sirviendo a dos criterios sociológicos: igualdad de oportunidades y utilidad.

En cuanto a igualdad de oportunidades, elaborar un currículum para adultos es, generalmente, ya una tarea que busca compensar una desventaja. En sí nace sirviendo a una búsqueda de igualdad de oportunidades. De hecho hay maneras por la que se puede ayudar a buscar la igualdad de oportunidades a través del currículum:

1) Sabiendo que no todos los hombres son iguales para el aprendizaje. Respetando intereses, aptitudes y tiempos. Proponiendo actividades optativas, cursos de repaso, tareas de nivelación. Haciendo orientación existencial;

2) Dando apoyo —con tutores por ejemplo— a lo largo del desarrollo del currículum;

3) Respetando la originalidad profunda de cada uno. Esto hace que todos puedan aportar algo diferente y válido.

Por lo que se refiere a la utilidad, todo lo que se incluya en el currículum debe ser útil. Pero no en sentido sólo material, aunque es deseable que mucho lo sea. En sentido más amplio. Util para entender, útil para entenderse, para pensar, para ser, para ser más, para ser mejor.

HALLAR SENTIDO A SU PROPIA EXPERIENCIA.

Todo acto de aprendizaje pone en relación a un sujeto que aprende con un suministro educativo convencional o no. Pero mientras que en el período preadulto de la vida del hombre la propuesta educativa es, por lo general externa e impuesta al sujeto, en la adultez es mas bien el resultado de un acuerdo entre una persona autónoma que se decide a aprender y una fuente que proporciona la información y suscita el aprendizaje en el sentido y los contenidos concretos que señalan los objetivos personales del sujeto.

El adulto que llega a un suministro educativo se distingue del niño y del joven escolar. El adulto es un sujeto libre que se decide a aprender y comienza por elegir el suministro que espera le proporcione los conocimientos y habilidades precisos para responder a una necesidad inmediata. Es de su arbitrio participar o no, comprometerse o no y de permanecer o retraerse del servicio de aprendizaje. El trae no sólo una idea de sí mis-

mo, sino también una cosmovisión amasada con su experiencia. “Si lo que se le enseña parece no tener ningún lazo con su experiencia personal o no poder serle de ningún provecho, en particular para su porvenir inmediato, se puede estar seguro que él no hará caso, del mismo modo que rechazará ideas e informaciones que no llegue a comprender o que están en contradicción con sus convicciones íntimas”¹³.

Tanto la actitud del adulto frente al hecho educativo, como el caudal de cultura previa que aporta generan problemas epistemológicos específicos de la educación de adultos que el planificador del currículum ha de tomar en consideración.

De un lado objetivos personales de formación más o menos claramente expresados y una experiencia personal preexistente, pragmática o sistematizada a veces hace mucho tiempo. De otro lado, las estructuras lógicas del conocimiento coexistiendo en una realidad interdisciplinaria. Ambos extremos son los que debe acercar y compatibilizar el planificador de la educación de adultos. Se trata de insertar al adulto en un tramo —nunca el inicial— de las estructuras lógicas del campo de las ciencias fácticas, axiomáticas y sociales, integrantes en dosis variables, de todo contenido educativo. Se trata también de hacerlo circular por un espacio limitado del conocimiento científico y durante un tiempo, a la vez limitado. El suficiente y necesario para alcanzar objetivos predeterminados e itinerarios acordados entre el animador del aprendizaje y el adulto que quiere aprender.

Los fundamentos epistemológicos a considerar en el diseño curricular de la educación de adultos giran en torno de la adecuación y conversión de objetivos personalizados de formación que enuncia el adulto, en estructuras de contenidos respetuosas de las estructuras lógicas del conocimiento en sus distintos campos.

En el acto educativo se aprende algo. Ese algo requiere cumplir con ciertas condiciones. El currículum no puede desdeñar el rigor científico en su contenido. Más aún, el mundo del conocimiento, con su justeza, coherencia y significación debe ser un descubrimiento para el adulto, que a través de él hallará sentido a sus propias experiencias.

Puede apelarse a diversos criterios para seleccionar contenidos de educación. Pero cuando se trata de currículum para educación de adultos parece lo más propio aplicar los criterios de ordenamiento, interdisciplinaridad e integración.

13 LOWE, cit., p. 56

Ordenamiento. La selección de contenidos no sólo ha de tender a una sistematización de los conocimientos. Con ser necesaria, no es suficiente en la educación de los adultos. Aquí “ordenamiento” implica también —y especialmente— identificar un “criterio” de ordenamiento para el compromiso del adulto con la estructura educativa. Cada situación sugerirá criterios como los de significación, complejidad, interés, por ejemplo. A partir de la identificación del criterio adecuado, los conocimientos deben ser ordenados entre sí, coherentes entre sí, y aún más, deben posibilitar el ordenamiento del mundo vivencial del adulto.

Interdisciplinaridad. El conocimiento de la realidad es interdisciplinario. Pocos dudan ya de ésto. El problema es concretar la interdisciplinaridad en los contenidos sin distorsionar el rigor lógico de cada una de las disciplinas o de los campos epistemológicos participantes. Es una aspiración un tanto ambiciosa ya que es muy difícil realizar la interdisciplinaridad entendida como la plantean epistemólogos del nivel de Piaget, Léo Apostel o Lichnerowitz. Eso supone integración de lenguajes, de métodos y aun de teorías. Pero, en un sentido más restringido, es posible ensayar áreas de trabajo; técnicas subsidiarias de un área utilizadas en otras; normas de una disciplina utilizadas en las demás, de forma que las nociones no se presenten aisladas, independientes y, por ello, fragmentadas. La interdisciplinaridad “va dando sentido al mundo” y por lo tanto —lo que es más importante— a la personalidad del adulto porque la realidad es interdisciplinaria.

Integración. No basta con que se relacionen los conocimientos. Es preciso vincular el pensar y el hacer porque el sujeto es siempre el mismo hombre. Y todavía más, hay que integrar todos los conocimientos. Integrar en el hombre. Constituir una base coherente del entender y del pensar cuyo protagonista es el hombre. Aunque no se agote en él.

El hombre con conocimientos más o menos extensos pero que carecen de ordenamiento; conocimientos que están sueltos —sin vinculación interdisciplinaria— y que carecen de sentido —por falta de integración—, será un individuo de “cultura” epidérmica, superficial. Podrá ser un contador de anécdotas, un “causeur” encantador, pero no será un hombre que haya encontrado sentido a sí mismo y a su mundo a través del conocimiento. Quizás lo haya hallado a través de la fe o del arte. Pero la ciencia habrá sido inútil para dárselo. Y por lo tanto será una actividad gratuita —sin propósito verdadero— en la que no podemos embarcar a los adultos. El “dilettantismo” es válido para el adulto sólo cuando ha encontrado su propio camino.

El conocimiento que se busca que elaboren los adultos a través del currículum, puede ser limitado por los contenidos, las expectativas, las necesidades y las urgencias del adulto que aprende; pero no puede dejar de ser riguroso.

Se ha intentado en las páginas anteriores, identificar los fundamentos básicos que intervienen en toda educación de adultos y, obviamente, los que debe tener presente el planificador del currículum para este importante segmento de la educación permanente.

Este trabajo no pretende ser exhaustivo, ni mucho menos. Sólo deberá considerársele una aproximación inicial a investigaciones y reflexiones más profundas y extensas respecto de un tema que, en verdad, merece la atención permanente de los estudiosos de la educación de adultos, como la ha merecido al Departamento de Asuntos Educativos de la OEA.

Si este modesto aporte fuera estímulo para que alguno de los tantos especialistas en educación de adultos de Latinoamérica, se lance a nuevos análisis del tema, habrá cubierto en exceso el propósito de su autor.

BIBLIOGRAFIA

- BEBLIN, R.M., "Méthodes de Formation pour les travailleurs agés", OCDE, París, 1965.
- HAVIGHURST, R.J. "Dominant concern and the life cycle", en H. W. BRUNS "Sociological backgrounds of adult education", CSLEA, Boston, 1967.
- HAVIGHURST, R. J., "Changing status and roles during the Adult Life Cycle: significance for Adult Education", Chicago, 1964.
- HUBERMAN, A. M., "Education Permanente: comment les adultes apprennent et évoluent", Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1974.
- LOWE, J., "L'éducation des adultes: perspectives mondiales", UNESCO, París, 1976.
- PARKYN, G. W., "Vers un modèle conceptuel d'éducation permanente" UNESCO, París, 1973.
- RAPPOPORT, L., "La personalidad desde los 26 años hasta la ancianidad/ El Adulto y el Viejo", Edit. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- ROSA de SARUBBI, M.I. "Investigación en Educación... Investigación en Educación de Adultos", obra en elaboración.
- SCHWARTZ, B., "L'éducation demain", Paris, 1972