

---

## LA FORMACION DE ADULTOS COMO DISCIPLINA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

---

por Horst Siebert

Es indiscutible que, actualmente, la formación de adultos es considerada un tema necesario de la investigación científica y de la enseñanza. Lo mismo opina por supuesto la posición teórico-científica de la formación de adultos. La ciencia de la formación de adultos, aún en gestación, es definida, a menudo demasiado precipitadamente, como una disciplina que forma parte de la ciencia de la educación, sin tomar conciencia de que tal clasificación sólo es posible si la pedagogía como ciencia, no se reduce a la formación y educación del joven y del hombre en formación. Una breve mirada a la historia de la formación de adultos muestra que estas premisas teórico-científicas no siempre son totalmente válidas.

La formación de adultos en el siglo XIX -sobre todo el movimiento de formación de obreros desde 1844, las organizaciones de la burguesía liberal, tal como fueron organizadas por la "Sociedad para la difusión de la formación popular" fundada en 1871, y los "movimientos de extensión universitaria" (university extension) hacia finales de siglo y comienzos de éste- en aquel entonces todavía no era objeto de interés de la investigación científica. Notables científicos, como Alexander v. Humboldt y Virchow se interesaron activamente por la formación de adultos, pero ésta no fue considerada -salvo pocas excepciones- como problema teórico. Recién en la "Nueva orientación (Neue Richtung), como se denominó al movimiento de la Escuela de Extensión Cultural de la segunda y tercera década de nuestro siglo, el trabajo práctico se sometió a una reflexión teórica intensa. Por primera vez surgió una teoría unitaria de la formación de adultos, basada en presupuestos ideológicos. Las analogías de estas reflexiones teóricas con muchas ideas de la pedagogía reformista son evidentes, sobre todo porque algunos "educadores del pueblo" de la nueva orientación se sintieron muy unidos al movimiento de la juventud, como parte de esta pedagogía reformista. Tanto más sorprendente resulta el hecho de que en las publicaciones sobre formación de adultos apenas se alude a los grandes pedagogos reformistas. La formación de adultos de la República de Weimar se consideraba un movimiento completamente nuevo que estaba sujeto a sus propias leyes. La "formación popular" de los años 20 no fue incluida en la continuidad

del desarrollo humano, y la formación de adultos no era considerada como la continuación de la formación de jóvenes, sino como una fase completamente autónoma de la formación. Paradójicamente esta tendencia a la autonomía se debe, en primer lugar, a las premisas de la pedagogía reformista misma que destacaba expresamente la legitimidad propia de las fases de la vida (niñez, juventud, vejez), en segundo lugar, a los esfuerzos de la **Nueva orientación** por proporcionar a la formación de adultos el debido interés político y público y por fundamentar claramente su necesidad.

Los teóricos de la formación popular se preocuparon muy poco por atender y reconocer a los pedagogos científicos; ellos intentaron establecer la formación de adultos como una nueva disciplina científica al lado de la pedagogía. La dignidad científica de la formación de adultos fue enfáticamente destacada, pero la ciencia de la educación no fue invitada a ocuparse de esta cuestión, sino que se solicitó una "Escuela alemana para la investigación popular y la formación de adultos" y en 1927 fue efectivamente fundada. Solamente Wilhelm Flitner destaca la afinidad de la formación de adultos con la ciencia de la educación: "El tema científico de esta Academia son las manifestaciones de la vida popular en el sentido de educación popular. Este tema pertenece al ámbito de la ciencia de la educación y sistemáticamente no se puede separar de ese ámbito. Pero inmediatamente Flitner niega la siguiente pregunta: "¿Los centros culturales de las profesiones educativas y populares suelen asimilarse a los institutos universitarios?" Por lo tanto él también desea que se defina la autonomía institucional de la ciencia de la formación de adultos.

Por otra parte, en las primeras décadas de nuestro siglo, la pedagogía ofreció pocos puntos de inserción para integrar la formación de adultos a su propio ámbito. En realidad Kerschensteiner, en sus ideas para una "Educación cívica de la juventud alemana" (Staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend), incluye expresamente las organizaciones educativas post y extraescolares, pero en su publicación "El alma del educador" (Die Seele des Erziehers) basa claramente su concepción pedagógica en la relación entre el educador "maduro" y el alumno "inmaduro". También las reflexiones de Hermann Nohl se basan en la "relación pedagógica", en la "diferencia en el nivel de madurez" entre el adulto y el ser en formación. Cuando Nohl aclara categóricamente: "a cada uno de nosotros le llega el momento en el que no aprende nada nuevo, sino en el que,

en realidad, su saber toma forma definitiva", se plantea con ello no sólo la ductibilidad del adulto sino también la posibilidad de una formación de adultos por antonomasia. Pero sobre todo se acentúa la diferencia de edad entre maestro y alumno como la característica esencial determinante de toda pedagogía. Nohl dice: "por lo tanto, el fundamento de la educación es la relación apasionada de un hombre maduro con un hombre en formación. Sin embargo esta relación pedagógica derivada, sobre todo, de la "diferencia en el nivel de madurez" no está dada, en principio, en la formación de adultos porque incluso el maestro es mucho más joven que el alumno. Karl Bednarik destaca con pleno derecho que "el adulto tiene que aprender precisamente de los niños puesto que éstos, ya desde la escuela, están provistos de una preparación mejor y más diferenciada que la mayoría de los padres".

En este sentido hay que pensar todavía algo: las medidas educativas en la escuela están justificadas precisamente por esta diferencia en el nivel de madurez. El maestro, por su condición de adulto, está absolutamente facultado para educar al hombre joven y para familiarizarlo con los denominados "sistemas normativos de estímulos" (normativen Antriebsystemen). El está autorizado a ayudar a ese ser en formación en su "individuación" y "socialización", porque él mismo está "maduro" y "formado". Pero ¿quién o qué faculta a un hombre a actuar como "educador de adultos"? En tanto que la necesidad de la formación de adultos ha sido fundamentada convincente y reiteradamente, se supone que la legitimidad de la formación de adultos es en gran parte inexpressable.

No se manifiesta en el docente que se ocupa de la formación de adultos ninguna superioridad básica dada por la edad, la experiencia o la formación. Tampoco justifican su rol como "conductor de hombres" (andragogo) algunas diferencias en el nivel de madurez, sino sólo una "diferencia parcial en el nivel científico", una capacidad específica. El no dispone, por anticipado, de una autoridad basada en una superioridad intelectual, social o caractereológica, sino que el participante adulto le concede una "autoridad por encargo" limitada temática y temporalmente, una "autoridad funcional". Por eso en la República Federal de Alemania, continuamente se manifiesta que los institutos para la formación de adultos quieren y pueden prestar "sólo" ayuda para la formación personal, que la formación de adultos proporciona sólo una propuesta de organización, con lo cual queda a

criterio de cada uno si utiliza o no esa propuesta. Si se quiere establecer una diferencia fundamental entre formación escolar y formación de adultos, hay que hacerlo desde este punto de partida. Los límites de la formación de adultos residen en la influencia emocional de actitudes y formas de comportamiento sobre una norma ideológica. Este área de la educación al menos tiene sus reservas frente a una formación de adultos que no esté encuadrada ideológicamente en una sociedad pluralista. Es lógico que estas instituciones "libres" se complementen mediante las posibilidades de formación de adultos que ofrecen las instituciones políticas o religiosas, si la educación no se entiende de manera exclusivamente racional. Con esto se plantea la pregunta de Theodor Litt: "¿conducir o hacer crecer?" que el propio Litt contesta con un "tanto...como" para la formación de jóvenes, pero no para la formación de adultos. Ya del significado de la palabra resulta que "dejar crecer" no puede aplicarse más a los "adultos". El que quiere "conducir", se atribuye el conocimiento y el camino "correcto" (¿camino adónde?). Pero en la formación de adultos los docentes y los participantes están unidos en la búsqueda de nuevas convicciones. Por eso hay que ser cuidadoso con el concepto de "conducción de hombres" (Menschensührung oder Andragogik) en la formación de adultos. El adulto no quiere ser educado más en este sentido, pero sus deseos de información y orientación, de categorías para la comprensión del mundo y de sí mismo deben ser tenidos en cuenta. En suma, si se cimenta la pedagogía a partir de una diferencia en el nivel de madurez entre educador y alumno, hay que pensar en una diferencia fundamental entre formación de jóvenes y formación "libre" de adultos, hasta tanto se ponga en práctica el principio de la igualdad potencial de todos los participantes en la formación de adultos. Si por el contrario se acentúa menos la relación educador-alumno que la reivindicación del tema (Ballauff) o la obligación de aprender social y políticamente, (Theodor Wilhelm), entonces el alumno adulto se diferencia del escolar sólo gradualmente. El proceso de aprendizaje es básicamente igual en la Escuela de Extensión Cultural y en la escuela primaria. "Las normas del adulto sin duda son válidas con respecto a la posible elección del material y especialmente con respecto a las formas de trato entre educandos y educadores, pero no corresponden al proceso mismo de aprendizaje". Actualmente se destaca, en la teoría y en la práctica, un evidente proceso de acercamiento entre la escuela y las instituciones para la formación de adultos, proceso que ya está aplicado en la expresión "éducation permanente": la formación de

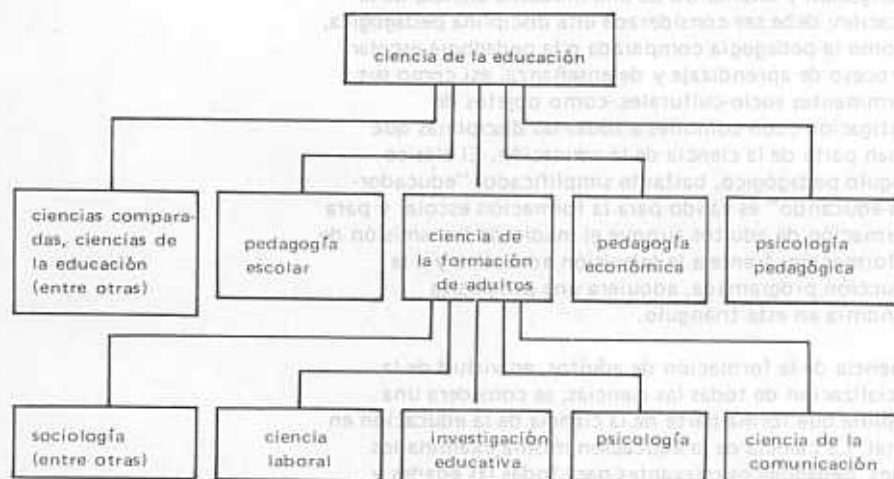
adultos no puede entenderse más como una formación de adultos compensatoria que complemente o corrija la formación escolar, sino que debe interpretarse como formación de adultos complementaria que acompaña la actividad profesional del hombre como un continuo proceso de aprendizaje.

De estas reflexiones se deducen dos aspectos para la clasificación teórico-científica de la formación de adultos: la ciencia de la educación no puede orientarse sino limitadamente hacia las diferencias en el nivel de madurez pedagógico entre el educador adulto y el educando en formación, sin aceptar un concepto de formación entendido estáticamente e identificado con una determinada finalización de la vida escolar. Tampoco pueden explicarse con esta "relación pedagógica" las modernas formas de la enseñanza televisiva y la instrucción programada. La formación de adultos no puede definirse más por su autonomía, por su diferencia fundamental con la formación escolar. Actualmente la formación de adultos es, esencialmente, una continuación sistematizada del proceso de aprendizaje de la escuela. Con ello la formación de adultos se transforma en un legítimo objeto de investigación y enseñanza de una moderna ciencia de la educación; debe ser considerada una disciplina pedagógica, tal como la pedagogía comparada o la pedagogía escolar. El proceso de aprendizaje y de enseñanza, así como sus determinantes socio-culturales -como objetos de investigación-, son comunes a todas las disciplinas que forman parte de la ciencia de la educación. El clásico triángulo pedagógico, bastante simplificado, "educador-tema-educando" es válido para la formación escolar y para la formación de adultos, aunque el medio de transmisión de la información, frente a la televisión educativa y a la instrucción programada, adquiere una progresiva autonomía en este triángulo.

La ciencia de la formación de adultos, en virtud de la especialización de todas las ciencias, se considera una disciplina que forma parte de la ciencia de la educación en general. La ciencia de la educación misma examina los hechos pedagógicos relevantes para todas las edades y desarrolla los fundamentos teórico-educativos. Sin duda se discuten numerosos conceptos y fines educativos, cualquiera que sea el concepto por el cual se decida uno: este vale tanto para la juventud como para la vejez y se realiza en las distintas etapas de manera respectivamente diferente. Por eso es erróneo cuando en el informe de la Comisión Alemana se dice: "educado en el sentido de la

formación de adultos...” Por lo tanto la “ciencia de la educación” no sólo es un nombre colectivo para las disciplinas pedagógicas que forman parte de ella, sino también un área de investigación con sus propios planteos científicos.

Sin embargo, la ciencia de la formación de adultos se ha originado no sólo en la especialización, sino también en la integración de todas las ciencias, es decir en la necesidad de cooperación de todas las disciplinas. En mayor medida que la pedagogía escolar, ella necesita el trabajo en colaboración con las disciplinas afines. Esta obligación de investigación interdisciplinaria resulta del objeto mismo de la investigación, del educando adulto. Mientras que en la escuela el joven se encuentra continuamente en un determinado “espacio pedagógico cerrado” -así en anacrónica ha resultado una “provincia pedagógica”-, en el instituto para formación de adultos se deben tener en cuenta más implicaciones psicológicas, sociológicas, politológicas, económicas y médicas. La ubicación teórico-científica de la ciencia de la formación de adultos puede ser esquematizada del siguiente modo:



Pero el interrogante sobre la necesidad de una disciplina independiente “formación de adultos” aún no ha sido contestado con esta clasificación. ¿Es necesaria una disciplina científica especial para la investigación de la

formación de adultos o este ámbito puede ser atendido suficientemente por las ciencias ya establecidas? Una legitimación de la ciencia de la formación de adultos de acuerdo al criterio clásico de un método independiente no es necesaria. Tampoco puede agregarse a las disciplinas existentes el objeto de investigación, el "educando adulto" (entendiendo "aprender" en la definición más amplia). En el caso de que se mantenga el criterio del significado social del objeto: cada uno en particular está interesado en la formación de adultos (a menudo sin ser consciente de ello) tanto como la sociedad en general (no sólo asociaciones de empresarios y partidos), pero la práctica de la formación de adultos necesita la comprobación y el estímulo científico, a pesar de que hasta ahora es estudiada sólo de manera insuficiente por las ciencias en cuestión; si se mantiene ese criterio, entonces hay que aceptar lo que Rudolf Koschnitzke comprueba: "El solo hecho de que algo es, no basta para que la correspondiente parte de realidad deje de ser también objeto del estudio científico. Esto último depende de la casualidad, del poder o del interés". Es el interés de la sociedad el que ha establecido ante todo cátedras para la formación de adultos en nuestras universidades.

La denominación de esta joven rama científica de la ciencia de la educación es problemática. Si se designa a esta disciplina como "Andragogía" (conducción de hombres) o "Andragología", como sucede en Holanda por ejemplo, de ese modo se sugiere un término antitético a la pedagogía que no corresponde a la situación. Es discutible, pero muy específica, la propuesta de J. H. Knoll, de denominar "pedagogía extra y post-escolar" a esta disciplina de la ciencia de la educación, con lo cual "post-escolar" es entendido en el sentido temporal como "post-escolar obligatorio" (precisamente Knoll acentúa la necesidad de institucionalizar la formación de adultos más ampliamente, en forma de instituciones escolares), aunque, en ese caso, "pedagogía" tendría que ser reemplazado por "ciencia de la educación". Con todo habría que admitir que también el término propuesto aquí de "ciencia de la formación de adultos" es poco práctico.

Los problemas teórico-científicos de la ciencia de la educación, tal como han sido planteados sobre todo por Wolfgang Brezinka, se presentan igualmente para la ciencia especial de la formación de adultos. En el área específica de la formación de adultos parece necesaria una acentuación empírica más intensa de la investigación. Esta exigencia puede fundamentarse histórica y sistemáticamente. En primer lugar, en la literatura sobre la formación de

adultos de las décadas pasadas encontramos una cantidad de opiniones subjetivas, no comprobadas empíricamente, sobre este tema, pero sólo muy pocas investigaciones de los hechos; es decir, que hay una necesidad de recuperación de la investigación empírica. Además, la teoría de la formación de adultos, aún más que la teoría de la formación escolar, necesita una confrontación permanente con el medio ambiente, como correctivo: la formación de adultos es -con ciertas reservas- voluntaria: deben ser estudiados permanentemente los intereses de la población; los participantes son todos profesionales en actividad: hay que comprobar empíricamente las exigencias y limitaciones de formación del mundo laboral; el adulto representa, más que el niño, los roles sociales: deben conocerse y tenerse en cuenta los determinantes sociales de la formación de adultos; la formación de adultos no está sujeta a pautas de planes de enseñanza: puede y debe ser flexible frente a los cambios del ambiente y reaccionar a ellos mediante sus propuestas, etc. Es totalmente obvio que además de estas tareas empíricas de investigación no deben ser olvidadas las reflexiones sobre el objetivo teórico-educativo que dirige el proceso. La pretensión de concebir la formación de adultos "partiendo del hombre" es un postulado vacío en la medida en que los intereses educativos, conscientes o inconscientes, de la población no sean comprobados empíricamente. Esto es lo que ha sucedido recientemente. Hans Hermann Groothoff señala, con pleno derecho, que la formación de adultos tradicional necesitaría una base empírica y hoy la necesita más que nunca. "En tanto que esto no dependa de una ejercitación o de una popularización de conocimientos científicos, sino de un apoyo a la autocomprensión y a la comprensión del mundo del adulto -y aún en el caso de que ambos aspectos puedan ser actualizados-, se trata decididamente de la conciencia de cada uno y de su ubicación en el mundo. ¡De esta conciencia, o sea, de esta ubicación no se puede saber nada, excepto de una manera empírica!".

Desde hace aproximadamente una década se puede comprobar un cambio satisfactorio: la discusión se ha tornado más objetiva y más racional, los estudios empíricos contribuyen a una desideologización de la formación de adultos, favorable, a la cuestión y digna de ser celebrada. No obstante, la ciencia de la formación de adultos todavía se encuentra *in statu nascendi*. Ella tampoco puede consagrarse, en el futuro, exclusivamente a un empirismo que sólo constate situaciones existentes, pues la formación de adultos siempre está orientada hacia el futuro en relación con el individuo y con la sociedad,



pero no tendría que ocultar el carácter hipotético de todos los objetivos normativos. Además, hay que preguntarse junto con Theodor Wilhelm, si de todos modos la formación de adultos no tendría que desprenderse de la fijación unilateral en los fines educativos y dedicar más atención a la necesidad de aprender.

Una ciencia de la formación de adultos en contacto con la práctica tiene que solucionar los siguientes problemas:

1. Tiene que examinar las decisiones tomadas en el espacio precientífico y reconocidas en general sobre el objetivo de la formación de adultos, por ejemplo la capacidad de todos para una conformación activa de la vida política, económica y cultural conforme a su legitimación pedagógica, y luego concretizarlas en cuanto al contenido. En este sentido la reflexión teórico-educativa de la ciencia actúa en cada individuo también como instancia crítica frente a las exigencias unilaterales de la economía o del Estado.

2. La ciencia de la formación de adultos debe comprobar, entre otras cosas por medio de la investigación curricular y de los análisis de tendencias, las necesidades educativas actuales y futuras, y transformarlas en concepciones didácticas. En base a estos estudios tiene que considerar cómo puede interesarse activamente el adulto en una humana configuración del futuro por medio de la educación.

3. La ciencia de la formación de adultos debe comprobar la eficiencia de las formas organizativas existentes y los modos de proceder de la formación de adultos con respecto a sus tareas actuales y futuras.

4. En base a estas investigaciones deberían formularse modelos didácticos y organizativos que sean examinados como hipótesis en cada uno de los institutos. Por consiguiente, la ciencia de la formación de adultos se considera una ciencia de acción, orientada hacia la práctica y basada en investigaciones empíricas y en estimaciones pronosticadas por anticipado.