

REFLEXIÓN SOBRE EL ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO
DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS,
UNA VISIÓN DESDE AMÉRICA LATINA

Theoretical reflection on the methodological
approach to education for youth and adults,
a view from Latin America

LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO*

luis2_1_21@hotmail.com

Ministerio de Educación / Quito-Ecuador

Resumen

La educación para jóvenes y adultos se presenta como una oportunidad para contribuir con importantes cambios sociales en busca de una sociedad más justa y equitativa. Se trata de una educación diferente que posee particularidades esenciales que deben ser consideradas; en este sentido el artículo analiza el papel de la escuela en la reproducción de la pobreza, las particularidades y delimitaciones de la educación de jóvenes y adultos, las diferentes teorías del aprendizaje y su impacto, para concluir con las principales propuestas pedagógicas actuales, destacando el modelo de educación para la vida y el trabajo.

Palabras claves

Educación, escuela, pobreza, teorías del aprendizaje, trabajo.

Abstract

Education for youth and adults is presented as an opportunity in order to contribute to important social changes in search of a more fair society. This is a different education that has essential characteristics that should be considered, in this sense the article analyzes the role of the school in the reproduction of poverty, the characteristics and boundaries of education for youth and adults, different learning theories and its impact, concluding with the main current educational proposals, highlighting the model of education for life and employ.

Keywords

Education, school, poverty, learning theories, employ.

Forma sugerida de citar: López Morocho, Luis Rodolfo (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 129-152.

* Licenciado en Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Técnico Nacional en Pedagogía para el Ministerio de Educación del Ecuador.

Introducción

El aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, por ende existe un derecho universal a la educación que tiene cada niño, joven y adulto. Esta es la premisa fundamental que subyace bajo cada iniciativa educativa.

En este sentido el eje central del presente artículo es la educación de personas jóvenes y adultas abreviada y conocida como EPJA. Este tipo específico de educación parte del problema detectado en la educación formal. Esta, en muchos casos, no llega a todos, existe una gran cantidad de población que no tuvo la oportunidad de ingresar o permanecer en el sistema educativo. Los niños y jóvenes expulsados del sistema formal, mayoritariamente son individuos que viven en situación de pobreza y de exclusión social. Por lo general no se trata de una falencia individual, responsabilidad de cada estudiante que abandona el sistema educativo, sino del resultado de relaciones sociales injustas causadas por una desigual distribución de la riqueza y de inequidad social.

La comprensión del papel de la educación de adultos ha cambiado y se ha desarrollado con el tiempo otorgándole la importancia que implica. En la actualidad se percibe como clave en la transformación económica, política y cultural de las personas, comunidades y sociedades. Se trata de un tema vigente que va cobrando importancia en el panorama internacional. La idea que se defiende es la necesidad de considerar la especificidad de la educación para jóvenes y adultos. Para la concreción del artículo se utilizará un método hermenéutico, crítico-analítico.

En este contexto, el objetivo principal del presente artículo es analizar la importancia de la educación para jóvenes y adultos como medio de importantes cambios sociales. Para ello se parte de la reflexión acerca de la relación entre educación y filosofía latinoamericana para pasar a la vinculación existente entre la educación formal y la reproducción de la pobreza analizando el papel que ha tenido la escuela en cuanto institución educativa; posteriormente se realiza una aproximación a la educación para jóvenes y adultos, donde se delimita su concepto y particularidades propias frente a la educación para niños y adolescentes; se toma en cuenta las implicaciones de las diferentes teorías del aprendizaje en los jóvenes y adultos basados principalmente en los aportes de los modelos conductistas y cognitivos; las principales propuestas existentes, destacando el aporte de Paulo Freire; se culminará con el análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo orientado específicamente para jóvenes y adultos que se muestra como modelo que integra todos los aportes teóricos anteriores desembocando en un modelo educativo adecuado a la población a la que está orientada.

Educación y filosofía latinoamericana

Uno de los rasgos destacables del periodo postcolonial en los ámbitos epistemológico, filosófico y ético es el fenómeno consistente en la “recuperación de la visión de los vencidos, la que, en términos generales, puede incluir la visión que grupos subordinados o débiles tuvieron acerca de los procesos que ellos mismos vivieron en América” (Neira, 2010: 46) tal como se plantea en la obra *América desrealizada*.

Dejar atrás la colonialidad es sumamente complejo, la descolonización implica “distinguir la visión del colonizador de la del colonizado” (Neira, 2010). En este sentido la tarea del filósofo, sociólogo, historiador o antropólogo descolonizador o descolonizado consistiría en el alcanzar a escuchar y manifestar la visión del vencido, esto es mostrar un aspecto de la verdad que había estado oculto, no manifestado. Una parte de la verdad puesto que las visiones de los vencidos como las del vencedor poseen convicciones metafísicas relativas a la verdad y a la realidad.

De allí que (Neira, 2010) la visión de los vencidos, en los estudios americanos, viene a ser una mezcla de filosofía realista y hermenéutica con base empírica que pretende hacer justicia, saldar una deuda y contribuir a la liberación de los colonizados. Toda vez que la visión de los vencidos es a la vez condición y anticipo de la liberación, una liberación de la opresión donde el vencido es dominado y justifica su propia dominación.

De buena manera es conocido que con la conquista se destruyeron los sistemas hermenéuticos locales. Esto se tradujo en que las visiones indígenas y sus portadores fueron perseguidos, discriminados o simplemente desaparecieron por escasez de seguidores. Es necesario recoger estas visiones para integrarlas en el patrimonio de la ciencia y de la cultura. Es importante no olvidar que las interpretaciones remiten a una verdad. Como se plantea en la obra *Crónicas indígenas* “dos caras distintas del espejo histórico en el que se refleja la Conquista” (León, 1985: 28).

Dentro de este contexto, la hermenéutica conlleva una práctica transformadora que incita a la acción, moviliza el pensar y cuestiona las verdades dogmáticas. Concibe al ser como lenguaje, de este modo “comprender cualquier cosa es haberla interpretado” (Vega & Durán, 2014: 604). Cuando se habla de filosofía latinoamericana se supone la existencia de diferentes modos o concepciones al hacer filosofía. Se sabe que no existe una concepción universalista, monolítica, lisa y llana de filosofía. Esto a su vez “justifica la existencia de una educación para la liberación de América Latina” (Cuero, 2014).

Como ya planteaba Enrique Dussel no es lo mismo “nacer en el Polo Norte o en Chiapas que en Nueva York” (1977: 19). De esto modo el espacio geográfico, político, el contexto cultural y social son fundamen-

tales en cuanto que son principio de una determinada epistemología. Los vencidos, oprimidos y excluidos latinoamericanos empiezan a creer en sí mismos cuando descubren las causas de su dominación y se unen a la lucha organizada para liberarse. Esta lucha no es solo intelectual, sino que incluye una praxis. Se parte de una reflexión que incluye una práctica para superar la historia de dominación y desigualdad social.

En la actualidad la relación entre filosofía latinoamericana y educación ha cobrado radical importancia dentro de un contexto donde la desigualdad se está profundizando. Esto se aprecia en los contrastes y diferencias sociales, políticas, económicas y educativas se acentúan en lugar de atenuarse. La educación desde la filosofía latinoamericana se puede entender como:

132



[...] para nosotros educar significa integrar, mostrar, enseñar y filosofar a partir de una perspectiva donde el alumno clarifique y asocie desde un sistema y método. Esta educación presupone cualidades especiales como son: el respeto a la libertad, a la dignidad e integridad de la persona humana y del maestro (Magallón, 1993: 175).

De este modo la filosofía latinoamericana presenta una lucha social que se resiste a ser mediatizada, alienada y sometida a los intereses de los grupos ideológicamente dominantes. Es necesario partir de la concientización de la situación que caracteriza a los pueblos latinoamericanos en diferentes ámbitos tales como violencia, corrupción, pobreza. Todos ellos relacionados de alguna manera al problema educativo.

La educación en América Latina ha de cumplir con uno de sus objetivos fundamentales: ser educación concientizadora y construir a los individuos en sujetos de acción social y política, que privilegie la organización económica con sentido de distribución equitativa de la riqueza y asegure mínimamente la dignidad, instaurando justicia en un contexto de lucha con los poderosos intereses creados. La educación debe ayudar en la transformación de nuestras sociedades, así concebida tiene una dimensión política y es un elemento de apoyo y orientación de los hechos sociales (Magallón, 1993: 82)

Cuando se habla de liberación, opresión, violencia o educación no se refiere a categorías abstractas, sino más bien históricas. En este contexto la palabra “libertad” significa, en Latinoamérica, un proceso permanente dentro del devenir histórico. Por ello el hombre no puede definirse como *ego cogito* en sentido cartesiano, sino en un sentido de estar siempre comprendiendo, “un inacabamiento del hombre constituye su poder ser” (Cuero, 2014: 45).

La educación lleva consigo una concepción y una idealización del ser humano implícita. No puede entenderse una teoría y una práctica educativa separada de su relación espacio-temporal, es decir de la historicidad y la temporalidad de la finitud humana. Esto fundamentado en

que la educación permite “alcanzar libertades fundamentales en el orden intelectual, político, civil y económico, además de constituir el principal elemento de paz y estabilidad en el mundo” (Vargas, 2008: 27).

De este modo puede afirmarse que la educación solo puede llamarse educación si es liberadora, debido a que “la alfabetización y la educación actual tienen miedo a la libertad y niegan al pueblo el derecho a decir su palabra. Se debe hablar de educando-educador con educador-educando como primer paso para la integración de una realidad nacional, con toma de consciencia” (Cerutti, 1993:143). En consecuencia la principal responsabilidad de los educadores consiste en intervenir en la realidad, mantener la esperanza y ser partícipe de la transformación de tipo educativo, que repercute indudablemente en lo social.

La educación debe ser liberadora, donde el educando se abre al otro, al maestro, quien puede, mediante un proceso analéctico, asumir un compromiso con el otro. Este no es más que el compromiso ético de una educación para la liberación latinoamericana, en palabra de Paulo Freire “un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico” (1970: 77).

Tanto educador como educando deben ser reeducados en cuanto ejercicio y práctica transformadora del ser humano como totalidad, en lo óntico, ontológico, existencial y epistemológico. En otras palabras solo transformándonos a nosotros mismos seremos capaces de transformar la naturaleza y el mundo. El pensamiento latinoamericano ha tenido en cuenta que el cultivo de la filosofía forma una mente crítica gracias a la educación, como la UNESCO ha ratificado “la filosofía precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una función liberadora mediante el proceso educativo” (2011: 40). Por tanto no sería posible hablar de educación si el educando no pudiera educarse a sí mismo en el proceso de su propia liberación, es decir en una praxis de liberación.

En este contexto es de radical importancia rescatar y dar un aporte a la educación de América Latina a través de la defensa del derecho a repensar y replantear los objetivos y los fines de la educación, desde un proyecto integral e integrador. La educación para la liberación tiene como objeto aprender a aprender, es decir “reconstruir al sujeto social educable y reconocerlo como un ser éticamente valioso” (Cuero, 2014: 48). De esta manera los seres humanos tendrán un compromiso consigo mismos al necesitar interactuar con su vida y su entorno.

Se debe desplegar una educación para la vida aplicada en la vida misma. En este sentido se postula una educación dialogante y crítica de los condicionamientos políticos, donde cada sector que forma el sistema



social debe cambiar y adecuarse a las transformaciones. Es por ello necesario pugnar por una educación que permita leer el mundo críticamente, que sea transformadora de conciencias así como de la vida comunitaria del individuo. En ningún caso debe ser un sistema educativo que favorezca la reproducción de la pobreza como se analiza a continuación.

El sistema educativo y la reproducción de la pobreza

La educación está íntimamente ligada al crecimiento económico y a la movilidad social de un país, por eso se ligó la educación a la adquisición de capacidades para la competitividad social y el ejercicio de la moderna ciudadanía. Se esperaba que la educación ayude a la inserción social y laboral, que existan programas de integración y cohesión social, que los desertores del sistema educativo formal tengan nuevas oportunidades educativas. En términos generales se aspiraba a que la educación logre la equidad social.

En la actualidad “se tiene suficientes evidencias para cuestionar el papel central que las décadas precedentes otorgaron a la educación en el logro de la equidad social” (Letelier Gálvez & Villegas Ramos, 2010: 5). La CEPAL, en el informe *Panorama social de América Latina*, ya en el 2004 planteaba una serie de evidencias con las cuales se afirmaba que:

La superación de los grandes problemas de equidad exige concentrar los esfuerzos en romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, mediante acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que las determinan –el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico– y a las barreras erigidas por la discriminación según género y etnia, que agravan esta situación. Educación y empleo son, en este contexto, las dos llaves maestras de este esfuerzo (CEPAL, 2004: 12).

Es interesante apreciar varios fenómenos sociales y educativos que cuestionan la centralidad de la educación como única herramienta de lucha contra la inequidad social. Los jóvenes, según el informe (CEPAL, 2004), que provienen de familias de ingresos bajos reciben un sueldo que en numerosas ocasiones es de un 30% a un 40% inferior al de jóvenes del mismo nivel educativo, que provienen de hogares cuyos progenitores tienen ingresos mayores. Por tanto, se desprende que el aumento del nivel educativo es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr mayor igualdad de oportunidades.

Otro fenómeno educativo ocurrido, planteado ya en *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, es la tendencia a la devaluación de la educación, es decir, que un mayor incremento en los años de escolaridad

de la población joven no es compensado con retribuciones adecuadas en el mercado laboral: “se necesitan más años de estudio para lograr una misma inserción ocupacional y un ingreso equivalente” (CEPAL, 2004: 35).

En el informe regional de *Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe* se puede apreciar cómo existen diferencias sistemáticas en contra de la población rural, de las poblaciones originarias y de los sectores con menores ingresos llegando a la estremecedora conclusión de que:

Los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación sistemática de determinados grupos de la población. En este contexto la realidad es que la educación no solo está siendo incapaz de ayudar a compensar las diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas (UNESCO, 2010: 138).

El sistema escolar que atiende a niños y jóvenes tiene innumerables problemas para atender y retener a la población de un origen étnico distinto, sea este indígena, migrante, campesino, urbano popular u otro. Esta dificultad se puede atribuir, en alguna medida, a la complejidad del choque cultural que se produce entre la cultura de origen de los educandos y la mentalidad y organización propia del sistema formal. La diversidad cultural es una característica propia de las sociedades, en Ecuador, es un hecho innegable abordar la diversidad cultural.

La educación, aisladamente no puede resolver todos los problemas en que está inmersa la sociedad. No obstante, es parte de la solución. Es necesario sentar las bases para una continuidad del aprendizaje ya que una ciudadanía activa y productiva constituye un bien social fundamental.

Es así como surge la educación para jóvenes y adultos que refuerza oportunidades, ya que facilita el aprendizaje de todos, independientemente de su localización, necesidades y motivaciones específicas. La educación de adultos es clave para lograr el objetivo mundial de una sociedad más justa y equitativa al dar una nueva oportunidad a las personas excluidas del sistema educativo formal. A continuación se procederá a analizar este tipo de educación específica enfocada a personas denominadas jóvenes y adultas que no tuvieron la oportunidad de ingresar o terminar su educación en el sistema formal.

La educación para jóvenes y adultos

El derecho a aprender a lo largo de toda la vida ha sido ratificado en numerosas conferencias internacionales. La educación para jóvenes y adultos, por sí sola no puede provocar los importantes cambios políticos

y sociales requeridos para garantizar un futuro sostenible para nuestro planeta. Estos mismos cambios para ser profundos y duraderos deben estar respaldados por la educación.

Es conveniente explicar que se entiende por adulto y por Educación para jóvenes y adultos antes de proseguir con el presente análisis.

A la hora de definir a un “adulto” entran en juego numerosos factores culturales y sociales que dividen el curso de la vida humana en etapas y fases relacionadas con la edad. Todas ellas han variado a lo largo del tiempo y del espacio, respecto al paradigma de educación a lo largo de toda la vida. Es impropio realizar una diferenciación entre juventud, adultez y vejez ya que “no existe ninguna correlación inevitable o automática entre la edad y las necesidades o preferencias de aprendizaje más allá de los límites de la niñez y la primera etapa de la adolescencia” (UNESCO, 2010: 14).

Los parámetros educativos se modifican en función de circunstancias personales y sociales. La educación para adultos puede ser definida como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adulto 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 (UNESCO, 2010: 27).

El aprendizaje y la educación de adultos, según la *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos* están enmarcados dentro un paradigma (UNESCO, 2010) de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este concepto debe generar una educación sin límites, esto se traduce en oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para poder desarrollar el conocimiento, además de adquirir las competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida.

La educación para jóvenes y adultos necesita de una serie de contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo. El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida se presenta como marco integrador de todas las formas de educación y formación. Es importante mencionar que actualmente el paradigma es más bien una visión que una realidad.

En la actualidad los programas de alfabetización para adultos, siguen ocupando un lugar privilegiado en lo que respecta a iniciativas de política y programas internacionales, “en el período 200-2006 se registró un aumento de la tasa mundial de alfabetización de adultos del 76% al 84%” (UNESCO, 2010). Esto muestra que la sociedad como tal se ha percatado de la importancia vital de la alfabetización funcional en el mundo moderno.

La educación de adultos en cuanto continuidad rara vez se presenta como una prioridad política y por eso sufre de una financiación insuficiente que, en muchos casos, desemboca en inadecuado uso de los recursos que mina la calidad de la educación y reduce los resultados de aprendizaje.

John Dewey (UNESCO, 2010) ya manifestaba que la educación para adultos es a la vez un derecho y un bien público al que todo ser humano debería tener acceso, como se aprecia en el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos: “en la que todos tienen igualmente la responsabilidad de participar, en el interés de construir y mantener la democracia” (2010: 22).

En lo que respecta a América Latina el principal referente en educación para jóvenes y adultos fue Paulo Freire, sin embargo existe una gran cantidad de aportes realizados por teorías del aprendizaje que se deben considerar al aplicar la educación para jóvenes y adultos. Destacan esencialmente el paradigma conductista y cognitivo.

Implicaciones de las teorías del aprendizaje en la educación para personas jóvenes y adultas

El aprendizaje no solo ocurre en la escuela, colegio o universidad, sino que el ser humano tiene la capacidad de aprender siempre, en diferentes lugares y en diferentes momentos de su vida. No obstante, esto no quiere decir que todo lo que sucede en la vida genere aprendizajes. Entonces la pregunta a responder es ¿cuándo y cómo se produce un nuevo aprendizaje? La respuesta es sumamente compleja y se han dado numerosas respuestas a esta cuestión.

Así, el paradigma conductista ha ocupado un importante papel desde inicios del siglo XX. En la actualidad ha sido sometido a una dura crítica, sin embargo ha ejercido y ejerce una gran influencia sobre las propuestas y acciones educativas.

De forma general, los modelos conductistas se caracterizan por “entender el aprendizaje como el resultado de la formación mecánica de asociaciones entre estímulos, o bien entre estímulos, respuestas y consecuencias” (OEI, 2010: 3). El conductismo focaliza su atención únicamente en los fenómenos observables, dejando totalmente al margen cualquier proceso interno que pudiera producirse. Según Rodríguez en su obra *Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas* (1997: 186), los conductistas suponen que:

Un buen método de enseñanza, correctamente diseñado y aplicado, produce inevitablemente el aprendizaje deseado. Viene muy asociado a las capacidades innatas del aprendiz, de modo que si el método y su

aplicación son correctos y el aprendizaje no se produce la culpa ha de ser del alumno y más concretamente de su capacidad intelectual (Rodríguez, 1997: 186).

Es importante mencionar que no existe un modelo único que se pueda denominar como conductista. Dentro de las corrientes con mayor repercusión se encuentra el condicionamiento instrumental, el condicionamiento operante y el condicionamiento por imitación de modelos.

En el condicionamiento clásico (Yela, 1980), con Pavlov como autor más representante, se plantea que el objetivo del aprendizaje debe ser modificar los comportamientos. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje es puramente lineal y los cambios de comportamiento son posibles en la medida que se agregan o quitan conexiones estímulo-respuesta. Por tanto la esencia del condicionamiento clásico es la sustitución de un estímulo por otro.

En el condicionamiento operante por su parte, con Skinner como principal representante, el individuo aprende que una determinada conducta es un medio para obtener un refuerzo. De este modo la persona puede seleccionar de un abanico de posibilidades la que implica una consecuencia deseada (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000: 75).

Finalmente encontramos el condicionamiento por imitación de Bandura en su obra *Teoría del aprendizaje social*, según el cual “los humanos no se limitan a responder a los estímulos del medio, los interpretan. Los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente las respuestas” (1987: 82). En esta corriente de pensamiento ya se plantea la existencia de algún tipo de conciencia en el sujeto. Para Bandura la mayoría de los mecanismos de aprendizaje son conductuales en su expresión, no obstante el contenido de aprendizaje es cognitivo.

Es importante mencionar que el conductismo también ha realizado aportes notables a la educación, por ejemplo ha destacado la importancia del educador al tener la posibilidad de manejar refuerzos, premios y castigos para guiar el aprendizaje. En este contexto el docente es responsable de generar espacios de instalaciones y refuerzo de conductas que favorezcan el aprendizaje siendo un modelo:

La importancia del condicionamiento clásico para los profesores recae en que es a través de estos procesos inconscientes que los alumnos aprender a gustar o no gustar del colegio, las materias, los profesores, y los estímulos que relacionan con ellos. El condicionamiento clásico ocurre en todas las situaciones de aprendizaje, en casi todo momento,

independientemente de cualquier otro tipo de aprendizaje que está ocurriendo al mismo tiempo (Lefrancois, 1988: 22).

A partir de mediados de la segunda mitad del siglo XX se comenzaron a desarrollar una serie de estudios que integran aportes del modelo conductista con otros que se enfocan a conocer los procesos cognitivos internos. Este modelo profundiza en la manera en que se producen asociaciones entre el estímulo y la respuesta. Por primera vez se pone atención en temas tales como la memoria, el pensamiento, la percepción, la representación del conocimiento y del lenguaje.

Para los modelos cognitivos es de vital importancia la manera en que el ser humano codifica, almacena, recupera y combina la información. En este modelo se formaron aportes que en la actualidad aún están vigentes, por ejemplo el “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1976: 4) y el “aprendizaje por descubrimiento” (Brunner, 1957: 3). Ambas teorías se fundamentan en la premisa de que el ser humano se enfrenta al mundo con una serie de disposiciones que le permiten adaptarse y actuar en él, “guiado no por una mera respuesta automática sino que le permite adaptarse” (OEI, 2010: 5).

Desde la perspectiva cognitiva lo fundamental no es ya la conducta observable sino los procesos que tienen lugar en las estructuras y actividades cognitivas del sujeto que interactúa con el medio. Por tanto el proceso de aprendizaje se concibe como el “mecanismos a través del cual las estructuras cognitivas del sujeto se transforman en el curso de sus interacciones con su medio” (Bourgeois, 1991: 10).

En la historia del modelo cognitivo existe un marcado punto de inflexión llevado a cabo por dos pensadores cuya importancia no se puede cuantificar, Piaget y Vygotsky. Ambos se enfocaron en el modo en que aprenden los niños, sus aportes son innumerables. Para el fin del presente artículo el análisis se centrará en sus aportes a la educación de personas jóvenes y adultas.

Piaget (Kamii, 1985: 37) en su búsqueda de comprender cómo se genera el conocimiento, identifica una serie de mecanismos cognoscitivos que se ponen en juego en los actos de aprendizaje. Estos aparecen durante toda la vida del ser humano, llevan el nombre de “invariantes funcionales” y abarcan la asimilación y la acomodación. El primero se encarga de que la persona organice y sistematice, en base a su estructura de pensamiento previa, la información que obtiene del medio. La acomodación por su parte permite al individuo ajustar los esquemas de conocimiento en coherencia al medio que se presenta.

La información que llega al sujeto cognoscente no es incorporada sin más, sino que sufre de un proceso que se podría denominar trasfor-

mación. De este modo “la acomodación es el proceso, a través del cual el sujeto incorpora la información nueva de un modo tal que, (...) se cambia la estructura de acogida, convirtiéndola en una estructura más flexible” (OEI, 2010: 6). El aporte fundamental de Piaget es mostrar la vital importancia del sujeto como protagonista activo de la construcción del propio aprendizaje.

Vygotsky, desde una perspectiva histórica cultural, resalta la importancia de la interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. Para el autor soviético, a diferencia de Piaget, el aprendizaje es primordialmente un proceso social. Lo es por un doble motivo, por un lado debido a sus contenidos ya que lo que se adquiere es el producto de la cultura universal, es decir el saber acumulado de la humanidad. Por otro lado debido a la forma en qué se genera ya que “el sujeto aprende de los otros y con los otros” (OEI, 2010: 6).

En esta teoría se remarca que el educando no aprende en solitario sino que es guiado por un educador. Para Vygotsky la persona cada vez asciende a un nuevo estadio de desarrollo que se denomina “zona de desarrollo próximo” que se define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por su capacidad de resolver un problema en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un nuevo problema bajo la guía de un adulto o con la ayuda de otro compañero más capaz (OEI, 2010: 6).

Entre los numerosos aportes de Vygotsky para la educación destaca especialmente el de “apropiación” del conocimiento que hace visible la diferencia entre recibir información y el posicionarse efectivamente de un nuevo conocimiento así: “El sujeto se apropia de un saber cuándo lo hace suyo, cuando lo internaliza y lo incorpora a su trama mental personal; cuando lo puede seguir aplicando en su vida en contextos diferentes a aquel en el que se originó su adquisición” reflejado en la obra *Los materiales de aprendizaje* (Kaplun, 2015: 18).

Los aportes de Piaget y Vygotsky fueron fundamentales para el desarrollo de la moderna pedagogía, es necesario resaltar algunos aportes clave para el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos. Además de estos autores existen otros que influyeron en gran medida, como Brunner y Ausubel. Es importante acotar que los fundamentos pedagógicos son universales tanto en la educación para niños como para jóvenes y adultos. En este sentido no existe una diferencia tajante entre la denominada andragogía y la pedagogía. Las diferencias substanciales se encuentran más bien en el contexto sociocultural de la población a atender.

Principales aportes de las teorías cognitivas en el aprendizaje de jóvenes y adultos

En la actualidad no existe un único modelo que dé una explicación completamente satisfactoria y holística sobre el modo en que el adulto aprende. Para el presente trabajo se considerarán tres vertientes del enfoque cognitivo: el aprendizaje por descubrimiento, la concepción socio-interaccionista del aprendizaje y el aprendizaje significativo.

La corriente del aprendizaje por descubrimiento (OEI, 2010) está inspirada en los aportes que realiza Piaget. Aparece en la década de los sesenta como reacción al aprendizaje unidireccional que se estaba produciendo. En esta práctica es el docente el que “dicta la clase” a unos estudiantes pasivos que sólo receptan el conocimiento. En contraposición, el aprendizaje por descubrimiento remarca la importancia de la acción autónoma del educando en su aprendizaje, va más allá considerándolo como un proceso de descubrimiento personal.

Todas estas ideas son desarrolladas por Bruner, partiendo de los aportes de Piaget, para quien aprender es descubrir. En este sentido cuando el ser humano logra verdaderamente aprender es cuando lo hace por sí mismo, construyendo sus propios esquemas mentales y no repitiendo lo que otros le enseñan memorística y acríticamente.

Para Jerome Bruner la misión de la escuela y el docente es proveer al estudiante de métodos de aprendizaje que “fomenten la creatividad del sujeto en vez de reprimirla” (OEI, 2010: 8). El estudiante debe estar rodeado de un espacio que le permita observar, ensayar e investigar por sí mismo. El maestro debe ser un guía para el estudiante, convertirlo en protagonista de su propio aprendizaje:

Un componente metodológico central es la resolución de problemas. El aprendizaje por descubrimiento involucra una etapa previa en la que el alumno es enfrentado a un problema o a una situación problemática y debe construir estrategias para solucionarlo. Sólo después de esta etapa problematizadora emergerá el significado conceptual de la tarea y éste será internalizado (Kaplun, 2015: 31).

El aprendizaje por descubrimiento ha recibido algunas críticas, entre ellas está el riesgo de que el aprendizaje por descubrimiento se quede en un estadio empírico de observación y experimentación sin desembocar en una construcción conceptual que asegure la apropiación del conocimiento y su incorporación en las estructuras mentales del educando. Además “Brunner no dice mucho acerca de las condiciones que se requieren para que se produzca este descubrimiento” (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000: 84). No necesariamente siempre que se somete a un es-

tudiante a una experiencia o a un material de aprendizaje se produce una construcción de conocimiento.

Según la visión de Kaplun, Bruner reformula la perspectiva del aprendizaje por descubrimiento en lo que será una teoría socio-interaccionista del aprendizaje:

A partir de afirmar el basamento comunitario del conocimiento y el pensamiento humano, Bruner concibe el aprendizaje –o al menos la parte sustancial de él– como una actividad comunitaria, como un compartir el conocimiento y la cultura. El aprendizaje comienza siempre siendo social para después ser internalizado por el sujeto (Kaplun, 2015: 37).

En esta visión, el docente tiene una función activa ya que participa como guía de los estudiantes a través de las zonas de desarrollo próximo, proporcionando elementos culturales y simbólicos comunicativos que habiliten a los educandos para su crecimiento y participación.

El gran desafío educativo consiste en que los alumnos no permanezcan siempre dependientes del docente sino que lleguen a tomar por sí mismos el control del proceso; y, al internalizar el conocimiento y apropiarse de él. Con esto se consigue que realicen solos y en nuevos contextos actividades que antes solo podían realizar con la ayuda de un docente mediador. “Así es como el constructivismo socio interaccionista llega a la metodología del descubrimiento guiado” (OEI, 2010: 9).

Como se ha visto anteriormente las corrientes interaccionistas están contrapuestas al aprendizaje por recepción. Por su parte el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecánico y repetitivo, en el cual el alumno aprende y memoriza datos, cifras, enunciados y fórmulas, sin comprender el significado de lo que se aprendió.

Ausubel no se opone al aprendizaje por recepción, mantiene que las clases expositivas complementadas con lecturas de texto pueden conformar una manera adecuada de enseñar, siempre y cuando se encuentren bien organizadas y apunten a una efectiva asimilación de lo enseñado (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2000).

El aprendizaje significativo tiene un origen común con las visiones interaccionistas, ambas consideran la asimilación del conocimiento como un aprendizaje activo en el que el estudiante interviene pensando, construyendo relaciones conceptuales y esforzándose para integrar los contenidos que le son propuestos.

Un aprendizaje puede considerarse significativo cuando conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación que se produce entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. En este sentido no existe la necesidad de hacer memorizar a los educandos palabras y enunciados carentes de sentido para ellos.

En la construcción que realiza el educando, el conocimiento previo ocupa un lugar clave. El educando y aún más al adulto no es una “tabla rasa”, sino que cuando se enfrenta a un nuevo contenido lo hace siempre armado con un bagaje de conceptos y representaciones adquiridas en el trascurso de experiencias previas. En palabras de Ausubel “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (1976: 6).

A la hora de construir una oferta pertinente para jóvenes y adultos hay que tener los aportes antes mencionados. El joven y adulto que aprende es un sujeto activo, que investiga y procesa información a través de una serie de procesos cognitivos que median entre estímulos y respuestas.

Las personas jóvenes y adultas aprenden cuando construyen un nuevo conocimiento a partir de lo que ya conocen, de la información anterior. En el caso particular de la población mencionada, traen al aprendizaje una historia personal, un bagaje de saberes, una forma de posicionarse ante el conocimiento, unas matrices culturales. Por todo ello es fundamental considerar, valorar e incorporar en el proceso educativo estos saberes, es decir “la conversión de las propias experiencias cotidianas en instancias de aprendizaje” (OEI, 2010: 13).

Jóvenes y adultos consiguen aprender cuando no se limitan a sus propias conversaciones, se requieren que el educador estructure situaciones de aprendizaje en las que haga que el estudiante se confronte con otros pensamientos, contextos, palabras, en fin, con otras formas de ver el mundo. La misión del educador es guiar al educando para que alcance un nivel apropiado de complejidad e interés para que los alumnos puedan destinarlo para su propio uso.

Los educandos tienden a enriquecer y ampliar esquemas mentales que se educan, así también los cuestionan, problematizan y complejizan. Algunos contenidos provocan que los conocimientos previos de los estudiantes estén abiertos para internalizar el nuevo conocimiento en una línea armónica de continuidad con lo ya conocido, sin embargo, en otras ocasiones será necesario “deconstruirlos”, con el fin de que el participante alcance una comprensión más exacta y amplia de la realidad.

Si uno de los objetivos de la educación es “aprender a aprender” y razonar con autonomía, las personas jóvenes y adultas, deben desarrollar autonomía en sus procesos de aprendizaje mediante la incentivación de una mayor participación y protagonismo, es decir, potenciar todas las formas de enseñanza activas. Con esta orientación surgen destacadas propuestas pedagógicas de educación con personas jóvenes y adultas.



Principales propuestas pedagógicas en educación de jóvenes y adultos

En lo que se refiere a educación para personas jóvenes y adultas las principales propuestas pedagógicas han sido la educación liberadora de Paulo Freire (1970), la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía social, entre otras. Todas estas corrientes tienen en común el interés por “aportar al desarrollo holístico de las personas y comunidades, especialmente los más desfavorecidos, ofreciendo importantes ideas fuerza que permiten observar críticamente la realidad social y escolar, e intervenir en ella con creatividad y sin temor a la innovación” (OEI, 2010: 15).

Freire, eminente pedagogo brasileño, propone un método de trabajo para la alfabetización de adultos en los primeros años de la década de los sesenta. En 1961 su método psicosocial toma una “forma característica y comienza a ser aplicado en distintos lugares de Brasil” (OEI, 2010: 16).

La importancia de este método (OEI, 2010) se encuentra en que no solo busca en las personas enseñar a leer y escribir sino por encima de ello desarrollar en las personas una nueva manera de enfrentar su realidad vital, con una actitud creativa y libre. La importancia de ellos reside en que las personas de sectores populares por norma general tienen una postura pasiva y de aceptación acrítica de la realidad. Para Freire los programas de alfabetización deben surgir de una investigación concreta de la realidad de los alfabetizandos.

A partir de la interacción y el conocimiento del contexto de las personas se seleccionan los temas más importantes y relevantes para las personas. Considerando estos temas se diseña material educativo basado en el diálogo.

Para la alfabetización se seleccionan alrededor de veinte palabras que se denominan como generadoras, en conjunto con ellas se diseñan materiales visuales. El objetivo de este momento es que las personas observen y analicen críticamente su propia vida. Con estas mismas palabras se realiza la apropiación de la lectura y la escritura.

La propuesta educativa de Paulo Freire (1970) en su *Pedagogía del oprimido* supone una dura crítica a la educación tradicional, que el autor califica como bancaria y domesticadora. Se trata de una educación bancaria porque el estudiante lo único que hace es recibir depósitos del educador en analogía a como se deposita dinero en un banco:

En este tipo de educación –en la cual uno da y otro recibe, uno sabe y otro no, uno piensa y el otro es pensado– los educandos tienen como única misión la de recibir unos depósitos transmitidos, la de guardarlos y archivarlos. La educación bancaria es domesticadora, quiere controlar

la vida y acción, empujando a los hombres a integrarse al mundo e inhibiendo así su poder creador y de actuación (Freire, 1970: 42).

Freire no puede concebir el conocimiento como si fuera un objeto hecho para siempre que se puede adquirir como si fuese una cosa. Entonces el saber es “como si fuese el alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda” (1970: 83). Por otra parte la educación bancaria es domesticadora porque genera el hábito de la pasividad, “sus estilos de trabajo son narrativos, disertantes; están centrados en la sonoridad de la palabra y no en su fuerza transformadora” (p. 76).

Frente a la educación bancaria Paulo Freire propone un tipo de educación que denomina como problematizadora cuyo rasgo fundamental es la plena confianza en las potencialidades de las personas y en su capacidad de problematizar y mirar críticamente la realidad. Todo ello mediante la realización de preguntas y búsqueda de caminos para encontrar respuestas alternativas, “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo” (Freire, 1970: 18).

La educación problematizadora tiene como objetivo constituirse como educación liberadora, esto es una educación que ayude y motive al sujeto a pensar por sí mismo, a tener una posición activa frente a la vida, “a creer en la comunicación con los otros, a dialogar”. El diálogo se convierte en la esencia de la educación liberadora.

El aporte de Paulo Freire fue fundamental para el desarrollo de la educación en Latinoamérica. Sus conceptos de educación liberadora, la centralidad del diálogo y de la praxis, nutren en importante medida el desarrollo de ella. Freire además contribuyó en la corriente de pensamiento que se denomina como pedagogía crítica.

La pedagogía crítica es una corriente de pensamiento que se pregunta por la pertinencia de la educación para aportar a la transformación social. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente la educación es un elemento privilegiado precisamente para lo contrario, es decir, para la reproducción social, como lo han evidenciado pensadores tales como Bernstein y Pierre Bourdieu.

Intelectuales tales como Giroux, Michael Apple, Martin Carmoy han explorado las potencialidades de la educación para transformar y renovar la sociedad de la que hace parte. Todos ellos promueven la comprensión del fenómeno educativo como un fenómeno multidimensional.

La pedagogía crítica mantiene que en la educación intervienen dimensiones que sobrepasan lo meramente intra-escolar. Se puede mencionar factores (OEI, 2010) tales como el origen sociocultural de los alumnos y su impacto en la educación; la organización y gestión de los establecimientos educativos donde estén presenten la jerarquización y los

conflictos de clase, etnia y género; la comprensión del currículum como una selección cultural donde está presente la intención de mantener el *statu quo*.

Esta corriente invita a que los educadores y profesores se conviertan en agentes de transformación dentro de las escuelas. Para poder realizarlo es necesario tener conciencia de la naturaleza política de la educación y realizar una visión crítica de ello.

La pedagogía social observa los problemas sociales desde una óptica pedagógica. Su desarrollo se ha producido ofreciendo una mirada y una intervención social con grupos desfavorecidos. Su campo de acción se da fuera de la escuela, pues parte de la premisa de que en todo espacio humano se produce aprendizaje. La educación social según Bazán en su obra *Pedagogía social y pedagógica crítica: nexos y fundamentos básicos*:

[...] deja entrever un propósito transformador y educativo/axiológico cercano a la labor de los Trabajadores Sociales o los Psicólogos comunitarios (...) se refiere al impulso de cambio de un sector de la comunidad social y educativa orientado a resolver de mejor modo los problemas socio-educativos que la escuela no ha sido capaz de abordar (Bazán, 2002: 43).

La educación social no se realiza únicamente en espacios escolarizados sino en lugares diversos y desafiantes como organizaciones sociales, hogares de menores, experiencias de educación informal. En todas las realidades el educador está llamado a promover experiencias de aprendizaje significativo que no necesariamente sean saberes que denominamos como escolares, sino más bien saberes para la vida, entendidos como habilidades de comunicación interpersonal, herramientas para el autococonocimiento, fomento y desarrollo de la capacidad de expresión y de la creatividad. En este sentido aparece el modelo de educación para la vida y el trabajo.

Modelo de educación para la vida y el trabajo

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo abreviado y conocido como MEVYT (FLACSO, 2008) tiene como propósito principal ofrecer a personas mayores de 15 años de edad en situación de rezago educativo una educación básica, vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus particulares necesidades e intereses. El modelo plantea una serie de contenidos y temas educativos considerando las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos y enfatizando que se aprende a lo largo de toda la vida.

La población objetivo es aquella, mayor de 15 años, que por diversas circunstancias no pudo ingresar o terminar su educación básica. Esta situación de vulnerabilidad limita las posibilidades de mejorar sus niveles de bienestar en los ámbitos personal, familiar, laboral, social y ciudadano. De esta manera se sitúan en una clara desventaja frente a un mundo que avanza a una velocidad vertiginosa.

Entre las bases pedagógicas de este modelo está considerar los intereses y necesidades propias de esta población, esto se ve reflejado en el planteamiento de los contenidos y temas que siempre consideran experiencias, saberes y conocimientos de las personas y enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida tienen experiencias, saberes y conocimientos de las personas. Se enfatiza el aprendizaje al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender.

En concordancia con la aplicación de una oferta que satisfaga las necesidades e intereses de jóvenes y adultos, garantizando la calidad educativa, se introduce el trabajo como elemento primordial que ayude en diferentes aspectos. En la actualidad el trabajo es una demanda que parte tanto de jóvenes como de adultos, en un mundo donde cada día es más complicado un trabajo que permita, sobre todo en los sectores marginados, la obtención de un ingreso que garantice la sobrevivencia. En la obra *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* se plantea que:

La formación para el trabajo constituye uno de los espacios más significativos del campo de la educación, tanto por ser reclamado como urgente y necesario para los jóvenes y adultos de sectores marginados, como por estar pendiente a nivel social una articulación más igualitaria entre educación y trabajo (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 13).

La educación y el trabajo se presentan como realidades separadas, como esferas de actividades de distinta índole. Al definir en la modernidad educación como “sistema educativo institucional, intencionado, público y sistemático” (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 14) quedó inmediatamente separada del trabajo. No obstante, en otros tiempos, que ahora parecen lejanos, algunos tipos de aprendizaje se hacían en forma establecida en el trabajo, en el taller del artesano, en el campo, mientras se labraba la tierra o se criaban animales. Además se daba como un proceso intergeneracional de los mayores a los más jóvenes. En este marco de educación y trabajo es fundamental no olvidar que la educación nació en el contexto de la sociedad capitalista, donde el trabajo se concibe como trabajo alienado para el que prepara la institución escolar:

El trabajo ha adoptado configuraciones diversas, inscribiéndose en organizaciones sociales donde se ha presentado en mayor o menor grado la exclusión social, la pobreza, la división del trabajo, las clases sociales, la esclavitud, la democracia, el autorismo en todas sus formas, la discriminación de género, el racismo y otros tipos de discriminación [...] No es posible hablar de “el trabajo”, en abstracto, sino de múltiples formas de trabajo en contextos sociales diferentes. El trabajo ha dado lugar a múltiples interpretaciones y teorías acerca del trabajo, desde la filosofía, la sociología y la psicología (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 17).

El trabajo y la educación están íntimamente relacionados pese a su separación, de hecho en el mundo laboral tienen lugar permanentes aprendizajes. En la práctica el trabajo es un lugar educativo, independientemente de que este sea una fundamentación sin fines de lucro, una empresa multinacional o una organización comunitaria. Por ello, se plantea que:

El proceso de aprendizaje informal en el trabajo no ha cesado, sólo que no es reconocido y valorado como en el pasado, aun cuando los enfoques alternativos retoman la propuesta de formación en la comunidad y con personas de la comunidad, afianzando la idea de aprendizaje entre pares y valorando los saberes logrados en la vida cotidiana (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 15).

En el caso de los jóvenes y adultos de sectores sociales marginados el estudio y el trabajo se han presentado como dos opciones diferentes imposible de complementarse: “trabajas o estudias”. Es importante percatarse de la diferencia social en este ámbito. Mientras que para los niños y jóvenes (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008) de los sectores medios y altos pueden hacer su viaje por la escolaridad formal con un acompañamiento que les permite, una vez alcanzado su preparación básica ya sea de nivel medio o superior, ingresar a laborar. En términos sociales están habilitados y legitimados para el mundo laboral. En contraposición tenemos a los niños y jóvenes de los grupos marginados quienes mediante procesos complejos deben combinar el estudio con el trabajo que en gran medida desembocan en una escolaridad insuficiente, un ingreso prematuro al mundo laboral en condiciones desventajosas que hacen que se vuelva a los estudios ya a una edad adulta.

Por todo lo expuesto anteriormente se debe introducir el trabajo en la educación para jóvenes y adultos, entendiéndolo no como un ámbito reducido al reino de la necesidad y la alienación. sino como una “acción cultural, que hace posible la realización tanto personal como social” (Heller, 1991: 120).

Afirmar a la educación (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 26) como un lugar de esperanza, como un movimiento hacia la igualdad im-

plica abordar la educación en los sectores marginados como educación para el trabajo. En momentos como los actuales, donde se siente la dureza de la opresión, la injusticia y la violencia en todas sus formas, la educación sigue siendo una posibilidad de emancipación. Y esta mueve necesariamente a la reflexión, transformación, reconocimiento del otro y construcción de un proyecto social. Si “la educación es educarse” (Gadamer, 2000: 6) la tarea central de la educación debe tener como eje central crear condiciones para que el hombre regrese a su hogar, para que encuentre su voz, un proceso que no se realiza solo, sino siempre con los otros.

Latinoamérica posee una estructura social de clases sumamente desigual. Para que la educación pueda ser un movimiento hacia la igualdad, se requiere centrarse en una educación que se conciba y realice como educación en y para el trabajo, siempre entendiendo el trabajo como la producción social de la vida. Para los grupos en situación de exclusión, el acceso a su morada y a su propia voz está mediado por instituciones que los han hecho sentir ajenos, fuera de lugar, extranjeros, ignorantes. Desde la escuela hasta el lugar donde se labora. Es de vital importancia la construcción de la confianza, de la autonomía, de la conciencia crítica en los sectores de pobreza, como la construcción de un nosotros. Desde este punto se aplica la educación permanente, revalorizando la experiencia propia y los trabajos de la vida cotidiana, válida para el conjunto de la educación para jóvenes y adultos. Todo esto legitimado en un proceso que está presente en la vida social: “el aprendizaje con los otros está inscrito en una diversidad de circunstancias y es un camino emprendido por cada sujeto” (Messina, Pieck, & Castañeda, 2008: 27).



Conclusiones

Se ha podido apreciar la importancia radical de la educación para jóvenes y adultos como medio para importantes cambios sociales. El aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los retos culturales, económicos, políticos y sociales de la actualidad. Sin embargo, es necesario considerar que la educación por sí sola no puede conseguir resolver todos los problemas sociales existentes, aunque es parte de su solución.

Se ha podido apreciar que el adulto tiene un cúmulo experiencial invaluable de saberes, procedente de su educación informal, que le permite abordar de manera integral los nuevos conocimientos, incursionando, muchas veces, en mejores condiciones por su propia historia de vida. Aprenden dentro de un contexto que va cobrando sentido con el nuevo

aprendizaje. Es por ello fundamental valorar los saberes informales y nutrirse de ellos en la educación formal de jóvenes y adultos.

En este sentido los adultos construyen sus conocimientos como mencionan las diferentes variantes de las teorías cognitivas. Es fundamental apoyarse en los aportes de estos modelos siempre y cuando se tome en cuenta las particularidades de esta población en el ámbito social con aportes tales como los de Paulo Freire y la pedagogía crítica, entre otras. El aprendizaje en el adulto es un asunto personal, este no se siente obligado a hacerlo, su aspiración es el resultado de una necesidad interna o de una demanda del medio en el que se desenvuelve; implica un cambio de conocimientos, de conductas, de experiencias socio afectivas; así como, del grado de desarrollo de las capacidades que le son inherentes, de modo que su aprendizaje comienza cuando surge un problema, una respuesta aplazada y se lanza a buscar soluciones.

El modelo de educación para la vida y el trabajo se presenta como una opción para la educación de jóvenes y adultos que toma en cuenta los aportes de las teorías cognitivas y conductistas en conjunto con preceptos tales como que se aprende a lo largo de toda la vida, en cualquier momento y en cualquier lugar. En consecuencia trabajo y educación no deben estar en una dicotomía insalvable, sino que por el contrario están relacionados, siempre entendiendo el trabajo como un medio de superación personal que contribuye al cambio social.

En síntesis el aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. Son un componente esencial de un sistema global y complejo de aprendizaje a lo largo de la vida que integra el aprendizaje formal, no formal e informal, y que se dirige explícita o implícitamente a los educandos jóvenes y adultos. Reconocer la importancia de la educación de adultos para lograr el desarrollo social, cultural y económico sostenible supone un compromiso integral.

Bibliografía

- ARANCIBIA, Violeta, HERRERA, Paulina, & STRASSER, Katherine
2000 *Psicología de la educación*. Chile: Alfaomega.
- AUSUBEL, David
1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, Albert
1987 *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa libros.



- BAZÁN, Domingo
2002 *Pedagogía social y pedagógica crítica: nexos y fundamentos básicos*. Santiago de Chile: UAC.
- BOURGEOIS, Etienne
1991 *El aprendizaje de los adultos en formación. Una perspectiva constructivista*. Santiago de Chile: Seminario PIIE – CIDE.
- CEPAL
2004 *Panorama social de América Latina*. Argentina: CEPAL.
- CERUTTI, Horacio
1993 *Filosofía de la educación. Hacia una pedagogía para América Latina*. México: UNAM.
- CUERO, Zenón
2014 *Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana*. México: La colmena.
- DUSSEL, Enrique
1977 *La filosofía de la liberación en Argentina, irrupción de una nueva generación filosófica*. Toluca: Instituto de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado.
- FLACSO
2008 *Evaluación de consistencia y resultado del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del modelos de educación para la vida y el trabajo*. México: FLACSO.
- FREIRE, Paulo
1970 *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- GADAMER, Hans-Georg
2000 *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- HELLER, Agnes
1991 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. INODEP.
- KAMII, Constance
1985 *Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- KAPLÚN, Mario
2015 “Los materiales de aprendizaje” En: www.unesdoc.unesco.org/images/0011/0011161/116136sb.pdf, 22 de Junio de 2015.
- LEFRANCOIS, Guy
1988 *Psicología y enseñanza*. California: Wadsworth Publishing.
- LEÓN, Miguel
1985 *Crónicas indígenas. Visión de los vencidos*. Madrid: Historia.
- LETELIER, Eugenia, VILLEGAS, Emilio Lucio
2010 *Diversidad en educación de personas jóvenes y adultas*. México: OEI.
- MAGALLÓN, Mario
1993 *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.
- MESSINA, Graciela, PIECK, Enrique, & CASTAÑEDA, Elsa
2008 *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- NEIRA, Hernán
2010 *América desrealizada*. Chile: Revista de Filosofía.
- OEI
2010 *Desafíos pedagógicos en educación de jóvenes y adultos: relevancia y pertinencia en la diversidad*. En: *Programas educativos de jóvenes y adultos, de OEI*, 37. Ecuador: FLACSO.

RODRÍGUEZ, Antonia

- 1997 “Una perspectiva psicológica: aprendizaje de personas adultas-enseñanza entre personas adultas”. *Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular.*

UNESCO

- 2010 *Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos.* Hamburgo: UIL.

- 2011 *Filosofía, escuela de la libertad.* México: UAM

VARGAS, Gabriel

- 2008 *La filosofía mexicana ¿incide en la sociedad actual?* México: Torres y Asociados.

VEGA, María, DURÁN, José

- 2014 *Filosofía como educación. Hermenéutica de la condición humana.* Argentina: Revista Historia y comunicación social.

YELA, Mariano

- 1980 *La evolución del conductismo.* México: Psicothema.



Fecha de recepción de documento: 3 de julio de 2015

Fecha de aprobación de documento: 18 de septiembre de 2015