

FUNDAMENTOS PSICOSOCIALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Lluís Tarín Martínez

INTRODUCCIÓN

Una sociedad en cambio

Sin duda alguna, los últimos quince años han sido la confirmación más exacta de que nuestra época es radicalmente diferente de las épocas que nos han precedido.

La rapidez del cambio es, a todas luces, el rasgo más característico de estos años postreros del siglo XX. La tecnología y las ciencias sobrepasan lo imaginable, la población sigue su crecimiento preocupante, los bienes de consumo se superponen los unos sobre los otros, las comunicaciones aumentan y se desarrollan, los seres humanos aceleran por doquier la movilidad social y sus aspiraciones de participación en las más variadas manifestaciones culturales y políticas.

Nos encontramos ante un conjunto de situaciones de una complejidad inusitada: «Entra dentro de lo posible tanto una realización sin precedentes del ser humano, como el que sobrevenga una catástrofe definitiva»¹.

Todas estas transformaciones afectan sobre todo al sujeto que directamente está comprometido en el sí de las mismas: al adulto.

Los adultos deben ajustarse a este permanente cambio y tomar decisiones para poder sobrevivir manteniendo una calidad de vida adecuada.

Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos no dan respuesta, de forma suficiente, a las necesidades de educación que estos

¹ BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M., *Aprender. horizonte sin límites*. Santillana, Madrid 1979, p. 19.

adultos tienen para poder dar adecuada réplica a la sociedad cambiante en la que viven.

La creencia de que lo que aprendieron de niños y las enseñanzas que la vida y el quehacer cotidiano les procuran son suficientes para poder adaptarse y vivir está muy arraigada. Pero todas estas premisas ya no sirven, ya no es posible educar a los niños de la misma forma que se hacía hace tan solo veinte años. Aquel mundo de hace veinte años está prácticamente en trance de desaparecer por transformación. Es evidente, en consecuencia, que el problema no reside en procurar una educación para un mundo conocido, sino que lo importante es preparar para un mundo caracterizado por un cambio permanente. Un cambio permanente que en la mayor parte de los casos va a producir situaciones imprevisibles. Estas situaciones imprevisibles exigen que el adulto se pueda adaptar a estas circunstancias nuevas no previstas, y para ello deberá estar presto a poder aprender o reaprender de forma permanente y en unas condiciones de accesibilidad totales. En definitiva, pues, cabe esperar que el ser humano pueda estudiar y educarse durante cincuenta o sesenta años de su vida y, en consecuencia, su educación no quede reducida a los quince o veinticinco primeros años.

Se trata, pues, de prever un sistema de educación que pueda dar respuesta a las necesidades de los adultos en una sociedad en cambio permanente. Ello supone que la duración de su etapa educativa va a verse acrecentada, y al mismo tiempo implica que la educación de los niños debe hacerse desde una perspectiva de educación permanente.

Es dentro de esta perspectiva de educación permanente, que engloba tanto las posibilidades del sistema educativo tradicional como todas aquellas posibilidades al margen de los sistemas educativos convencionales, desde donde contemplamos la educación de adultos. No la consideramos como algo aislado sino como un elemento fundamental dentro del sistema de educación permanente.

Educación permanente y educación de adultos

Como hemos afirmado, la educación de adultos se inscribe dentro del marco general de educación permanente; es un concepto amplio del que distintas instituciones y autores han ido aportando sus particulares visiones. Una definición clásica de educación permanente la encontramos formulada por el Consejo de Europa. La educación permanente es un concepto que engloba la formación total del ser humano según un proceso que dura toda la vida; implica un sistema completo coherente e integrado capaz de ofrecer los medios ade-

cuados a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo y conforme a sus facultades. Esta definición enfatiza la idea de formación total y la idea de proceso. Desde estas dos ideas se subraya el aspecto de que la educación permanente no implica etapas separadas sino etapas realizadas entre sí. Por otro lado, cabe resaltar la importancia que desde esta definición se da a las aspiraciones y deseos de orden individual.

Reemprendiendo el aspecto de formación total que esta definición destaca cabe señalar que desde nuestra perspectiva la educación permanente, al englobar la formación total del ser humano, debe incidir tanto en el período preescolar como en el período escolar, universitario, preprofesional, profesional y de tercera edad.

La educación permanente debe incidir tanto en la vida de trabajo, la vida profesional de los individuos en las empresas, como también en la vida que se desarrolla después del trabajo, en el tiempo libre; de esta forma, la formación permanente debe acercarse a la formación cultural, la formación social y la formación política, a fin de poder dar satisfacción a las necesidades del ser humano. La educación permanente debe cumplir las funciones de formación que llevan implícitas la adquisición de conocimientos y un aprendizaje sistemático; debe cumplir también con la función de reciclaje, que implica una puesta al día de la función de perfeccionamiento dirigida a un complemento de los conocimientos y a una profundización de especialidades, y debe asimismo dar respuesta a la función de preparación para el cambio profesional y el cambio social. Es en consecuencia la educación permanente un proceso que permite el desarrollo cultural de toda una sociedad que lleva implícita el desarrollo de todos los miembros, sea cual sea su edad y sea cual sea el sector en el que desarrolla su vida. Para ello la educación permanente debe desarrollar aquellos medios más adecuados a la satisfacción de las necesidades de la sociedad y de sus miembros. En cuanto a la educación de adultos vamos a partir de la definición dada en la conferencia general de Nairobi en 1976 por la Unesco. La educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación (sea cual sea el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales; prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas, universidades y centros de Formación Profesional) gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación

socioeconómica y cultural equilibrada e independiente. Quisiéramos subrayar aquí la necesidad de insistir en el carácter voluntario de la educación de adultos. Debe ser el propio sujeto quien de forma voluntaria pretenda formarse. Esta perspectiva de voluntariedad lleva implícito un desmarcarse de una educación escolar, o mejor dicho, de una educación impartida por la escuela que en principio es obligatoria.

Debemos insistir también en el sentido de que la educación de adultos además de cumplir con las funciones de formación, reciclaje y perfeccionamiento debe cumplir también con la función de preparación para el cambio. Esta función de preparación para el cambio podría considerarse como específica de la formación de adultos.

Fundamentos psicosociales

Siempre que se reflexiona sobre la educación de adultos es preciso interrogarse sobre el tipo de sociedad en la que se desarrolla esta educación. Sin duda es preciso reflexionar sobre los objetivos y las metas que se persiguen, así como los métodos utilizados y los contenidos que se abordan. También es importante reflexionar sobre la naturaleza y la idiosincrasia de los formados y adultos, y también de los formadores, cuando se aborda sistemáticamente la educación de adultos. Es preciso también efectuar un análisis del acto educativo, y para hacerlo es preciso desgranar las condiciones determinantes del mismo. Desde la perspectiva de este artículo pretendemos abordar algunos de los determinantes de la formación de adultos, aquellos que en estos momentos nos parecen los más relevantes. Por ello efectuaremos un análisis del contexto en el que se desarrolla en estos momentos la educación de adultos. Es, sin duda, un contexto mutante en el que desde una sociedad industrial estamos pasando a una sociedad postindustrial.

Por otro lado, existen unas condiciones de tipo sociológico y cultural propias de las sociedades postindustriales que son las que marcan, a nuestro entender, el horizonte de la educación de adultos en la actualidad. El cambio y la transformación de los conocimientos postindustriales tienen unas consecuencias sobre la estructura social, el cambio social y el comportamiento de los individuos, que es fundamental para nuestro análisis de las condiciones que intervienen y determinan el acto educativo. Existen también otras condiciones que hemos denominado psicológicas y pedagógicas que desarrollan e inciden de forma más particular en las relaciones que el individuo establece con su formación.

De entre estas condiciones analizaremos sobre todo los factores socioemocionales que condicionan la conducta de aprendizaje del adulto.

Por último, abordaremos la necesidad de una nueva orientación capaz de enfocar la educación permanente desde una perspectiva radicalmente distinta: una educación permanente que prepare para la anticipación y la innovación y deje de ocuparse preponderantemente de la educación para la adaptación.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL A LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL

Partir de un contexto concreto parece labor fundamental para poder centrar la educación de adultos. Cuando desde una óptica economista, psicológica o sociológica se desea situar nuestra sociedad actual, se utilizan expresiones muy dispares. Así se utilizan conceptos tales como sociedad de consumo, sociedad industrial avanzada, sociedad programada, sociedad del ocio. En todas estas expresiones se mezclan, lógicamente, ideologías y posturas personales.

Nosotros, para efectuar nuestro análisis, vamos a partir del concepto de sociedad industrial que se está adentrando sin reservas en la sociedad postindustrial. Históricamente y socialmente nos encontramos en este tránsito hacia la sociedad postindustrial. Por ello todavía pueden aparecer situaciones totalmente industriales conviviendo con situaciones postindustriales. A veces incluso en un mismo espacio físico (una empresa, por ejemplo) o en una misma persona.

Bien podríamos definir nuestra situación de dualista y contradictoria, en cuanto a este aspecto.

El punto de partida más reciente: La sociedad industrial

R. Aron en su magnífico escrito sobre la sociedad industrial afirma²: «La sociedad industrial es aquella sociedad donde la industria es la forma de producción más característica».

Los rasgos más esenciales pueden concretarse en los siguientes:

a) Ubicación fuera de la familia de la empresa, como célula de producción. Al mismo tiempo siguen manteniéndose empresas de cor-

² ARON, R., *Dix-Huit Leçons sur la Société industrielle*, Coll. «Idées», N.R.F., 1968.

te familiar con una decidida y clara tendencia a su desaparición o a su concentración.

b) Concentración de las masas de trabajadores-obreros junto a las empresas. Aparición y desarrollo del sindicalismo, contraposición de los actores sociales y discusión en cuanto a la validez de la propiedad privada de los medios de producción.

c) División de trabajo en el seno de la empresa. Desarrollo de las cadenas de producción y de las ideas organizativas tayloristas.

d) Acumulación y concentración del capital, con lo que se hace necesario rentabilizarlo al máximo, en base a la racionalización de su explotación. Necesidad de la productividad, abaratamiento de costos y establecimiento de condiciones de trabajo ventajosas para el capital.

e) Gran desarrollo de los recursos debido al éxito de las políticas de organización científica del trabajo. Aparecen, en consecuencia, unos excedentes de producción en unas zonas y una escasez de producción en otras. División norte-sur, ricos y pobres.

El punto de llegada más próximo: La sociedad postindustrial

La educación de adultos, a nuestro entender, debe ser una respuesta organizada a los deseos y necesidades educativas y culturales de la sociedad actual. Estos deseos de formación profesional, de cultura amplia y de adaptación a la sociedad que implican un mayor grado de personalización y de participación, así como de unas mayores posibilidades de control, dominio y orientación de los acontecimientos cambiantes, se hallan condicionados por el tipo de sociedad a la que nos dirigimos y que desde D. Bell denominamos: Sociedad postindustrial.

En primer lugar, podríamos analizar la sociedad postindustrial desde una óptica propia de los países occidentales más desarrollados: Estados Unidos de Norteamérica y Japón. Es una óptica de corte liberal que utiliza fundamentalmente el método prospectivo como instrumento de análisis.

En segundo lugar, podemos analizar la sociedad postindustrial desde una óptica más europea, desde una óptica socialista avanzada que utiliza el análisis sociológico y la metodología marxista como instrumentos de análisis.

Sociedad postindustrial: análisis de corte prospectivo-liberal. Este análisis se apoya en el ya célebre documento «Prospectiva 2000»³ realizado por una comisión de expertos pertenecientes principal-

³ BELL, D., KAHN, H. y WIENER, A., *L'an 2000*, R. Laffont, París 1970.

mente a la Academia de Artes y Ciencias norteamericana y al Instituto Hudson presidido por D. Bell. En este documento se afirma que la sociedad postindustrial es aquella en la que la organización del conocimiento teórico es el factor determinante de la innovación y las instituciones intelectuales son el centro de la estructura social⁴.

La sociedad postindustrial se caracteriza por varios factores, podemos señalar como más importantes los siguientes⁵:

a) Un P.N.B. más elevado.

b) Productividad en aumento, como consecuencia de la automatización, concentración, informatización y reducción de empresas marginales.

c) Reducción del tiempo de trabajo.

d) Las actividades económicas más frecuentes son las terciarias (servicios) y las cuaternarias (investigación, formación, cultura).

e) Sociedad de masas con la aparición de las megalópolis con abundancia de hiperorganización y burocratización, al mismo tiempo que falta de equipamientos. Desarrollo del anonimato social de la inadaptación, el conformismo social y aparición de una «contrasociedad» unas veces integrada y otras ofensiva.

f) Desarrollo de los conceptos del «disfrute», de lo laico, de lo humanista y del confort personal como conceptos esenciales.

Siguiendo el desarrollo del documento citado, no aparece casi nunca la posibilidad de conflictos sociales provocados por distintas causas. Tampoco se menciona las consecuencias de un posible enfrentamiento entre clases sociales.

Es una visión prospectiva de la sociedad postindustrial presentada como una visión idealista de la historia, donde se conseguirá el bienestar gracias a una gestión inteligente de los recursos y grandes dosis de tecnocracia al servicio del «crecimiento».

La sociedad postindustrial: análisis de corte sociológico-nuevo socialismo. Al hilo de A. Tourain, la visión de la sociedad no es la de una estructura pasiva sino que se puede modificar las reglas y la organización. La sociedad es capaz de dar sentido a su producción, que realiza mediante el conocimiento.

A. Tourain⁶ nos presenta la sociedad postindustrial como una sociedad separada y distinta de la industrial y en la que el modo de

⁴ BELL, D. *et al.*, *op. cit.*, p. 35.

⁵ *Id.*, *ibid.*, p. 64 (Tabla IX) y p. 245.

⁶ TOURAIN, A., *La société post-industrielle*, Denoël, París 1969.

producción y de organización de la economía se halla programado.

En esta nueva sociedad lo que se acumula es la capacidad de producir todo aquello que se produce. Esto es precisamente lo que da sentido al trabajo creativo. A. Touraine está hablando del conocimiento⁷.

En la sociedad postindustrial la investigación, la transmisión y la formación del saber son los momentos más privilegiados del conocimiento. Es un tipo de sociedad centrada en la creatividad; en consecuencia, lo esencial es la capacidad de programar el cambio y, por tanto, la capacidad de manipulación de la clase dirigente⁸.

A. Tourain nos habla de una nueva alienación típica de la sociedad postindustrial tal como él la entiende. Es la alienación de reconocer los intereses de la clase dominante como intereses propios. El hombre alienado es aquel, en consecuencia, que reconoce como suyas las orientaciones sociales de la clase dominante.

Sin embargo, para A. Tourain, el «actor popular» en la sociedad postindustrial es el actor de una participación social religada a los intereses de los dominados.

Aparece, así, la reivindicación, la oposición, la desalienación, la desobediencia⁹. Es, en definitiva, la *participación conflictual*¹⁰.

El centro de gravedad se desplaza y ya no se centrará tan solo en el conflicto «capital-trabajo». En la sociedad postindustrial y programada el conflicto se centra en la apropiación del factor determinante del desarrollo de las sociedades: el conocimiento. El combate de las sociedades postindustriales es el combate por la apropiación del saber y del conocimiento¹¹.

CONDICIONES SOCIOLOGICAS Y CULTURALES EN LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL: INNOVACIÓN Y OBSOLESCENCIA

En esta sociedad postindustrial la *producción del conocimiento*, su creación, su difusión y su apropiación ocupan el lugar primordial. Y junto al conocimiento aparece la *innovación*.

La innovación lo penetra todo. Irrumpe en la vida diaria. En con-

⁷ TOURAIN, A., *Producción de la société*, Seuil, París 1973.

⁸ *Id.* *ibid.*

⁹ LLACUNA, J. y TARÍN, L., *Enseñanza y desobediencia*, Zero-Zix, Madrid 1984.

¹⁰ TOURAIN, A., *Producción de la société*.

¹¹ TOURAIN, A., «Société industrielle et Education Permanente», *Peuple et Culture* 68.

secuencia la verdad tiene tendencia a convertirse en prejuicio, la experiencia en rutina, la belleza en academicismo, el ideal en dogmatismo, mucho más deprisa que en las sociedades anteriores.

La cultura general se convierte en algo difícil de alcanzar. La madurez es algo que se busca cual si fuera un mito y el ser humano se convierte en un hombre y en una mujer permanentemente inacabados, tanto a nivel social como cultural.

Es la innovación que todo lo penetra lo que influye en la necesidad de la creación del conflicto entre la rutina del trabajo y la evasión del tiempo libre.

De esta forma, en esta espiral permanente por producir innovaciones en todos los campos encontramos el *fundamento del cambio*. Aparece también el fenómeno de la *obsolescencia cultural* (los saberes y sus aplicaciones mueren antes de su aparición). Es el mismo concepto que los economistas aplican al envejecimiento prematuro de los productos fabricados. También los conocimientos y las competencias se vuelven obsoletos.

Este fenómeno obliga a los componentes de la sociedad postindustrial a una lucha contra un envejecimiento prematuro del saber y de la cultura.

La obsolescencia es un fenómeno tanto sociológico como psicológico. Es decir, que antes del declinar de las capacidades del adulto los conocimientos adquiridos y la experiencia acumulada se encuentran desfasados. Y este desfase se halla relacionado con la innovación permanente del conocimiento.

En esta situación tan solo los investigadores, los creativos y los inventores se hallan a cubierto de este proceso de envejecimiento y obsolescencia¹².

Es pues evidente que en la sociedad postindustrial los conocimientos desaparecen con mucha mayor celeridad que en la sociedad industrial.

Se hace necesario un reaprendizaje permanente para evitar la obsolescencia. Por ello no es nada banal hablar de una obligación en la formación permanente de adultos. De este modo se da una respuesta a las necesidades de adaptación del ser humano a esta nueva sociedad. A través de la educación permanente puede solventarse el problema que la innovación y la obsolescencia acarrear a los miembros de la sociedad postindustrial.

¹² BERNARD, P., *Socio-Pedagogía de la formation des adultes*, E.S.F., París 1978.

LAS CONDICIONES PSICOPEDAGÓGICAS

Cuando los adultos se enfrentan con su propia educación sin duda establecen unas relaciones particulares con la formación. Estas relaciones podemos analizarlas desde la óptica psicopedagógica.

El adulto, un ser que busca «acabarse»

En primer lugar cabría preguntarse por el sentido que tiene el ser adulto. ¿Qué es un adulto? ¿Es acaso un ser acabado? Todo parece indicar que esto no es así. El hombre es un ser inacabado. Son precisamente los rasgos de premadurez y de inacabado los que condicionan la adaptabilidad de la especie humana, que se muestra sumamente frágil y plástica.

En este sentido el ser humano maduro y adulto es fruto de una conquista progresiva de la autonomía individual en su tránsito por este proceso de adaptación y conformación de «sí mismo» como ser inacabado.

Es lógico desde esta óptica pensar en la necesidad de una educación permanente.

El estado adulto se encuentra caracterizado por los siguientes rasgos¹³:

a) Ser adulto implica sentirse «bien» con un cuerpo que ha quedado estabilizado.

b) Ser adulto implica tener conciencia de poseer una capacidad de asimilación menor y menos rápida compensada por una comprensión más profunda.

c) El adulto es responsable de su propia conducta debido a la conquista de la autonomía y a la posibilidad de controlar sus impulsos y de actuar de una forma realista.

d) El adulto desde una óptica afectiva está atento a los sentimientos de aquellos que le rodean. Es capaz de establecer una relación amorosa completa.

e) La madurez se halla marcada por la posibilidad de organizar la propia vida en función de un objetivo y permanecer en el camino elegido.

Sin embargo, todas estas características no constituyen ni tienen el

¹³ SEGUIER, M., *Determinismes, Dynamique et Apports de la Responsabilité chez le Jeune de 18 a 25 ans*, tesis de tercer ciclo, Tolosa 1969.

efecto de producir un adulto totalmente terminado, sino que nos encontramos siempre ante un adulto «por hacer». De ahí que un adulto unas veces se comporte de forma madura en unos aspectos y otras veces estos mismos aspectos son asumidos desde una posición adolescente.

Por ello es fundamental advertir que el *adulto en general no existe*. Por el contrario lo que existe son adultos definidos cada uno por una situación particular, adultos que viven en distintos tipos de comunidad y participan de formas muy distintas en actividades, por ejemplo, de formación.

Por este motivo no es imputable, de forma constante, ninguno de los efectos propios de la madurez, a la edad, al sexo, a la situación de la pareja, al nivel de estudios alcanzado, o al estatus profesional. Es importante relativizar el comportamiento del adulto, y mucho más el comportamiento del adulto en situación de formación (por ejemplo, los efectos de la edad pueden ser neutralizados por la utilización de métodos pedagógicos apropiados. La motivación puede estar influida por los distintos tipos de actividades que deben de efectuar los propios adultos).

Todo este aspecto de relativización y de no estandarización de lo que podría denominarse el adulto maduro se puede fundamentar en dos aspectos básicos: Los cambios de rol y la aparición de nuevas experiencias¹⁴.

Los cambios de rol constituyen el elemento principal en el camino de la evolución de la personalidad. Ante la asunción de un nuevo rol, de forma consciente se despiertan nuevos intereses y se cambian los motivos y la sensibilidad.

La propia naturaleza del rol asumido y las condiciones que implica su ejecución influirán en el desarrollo de las necesidades e intereses y en los procesos de educación seguidos para satisfacerlos. El adulto se va acabando gracias a la asimilación de toda una variedad de roles. La personalidad del adulto se verá enriquecida y desarrollada gracias a esta múltiple asunción de distintos roles.

Estos cambios van a contribuir al *enriquecimiento y ampliación de las experiencias*, experiencias que algunas veces comprometen la acción educativa, ya que se asimilan estereotipos, creencias y prejuicios sin reflexión ni contraste¹⁵.

¹⁴ ADER, J., *Processus de Perfectionnement des Connaissances et de la formation professionnelle chez l'Adulte*. Instituto de la Unesco para la Educación, 1961.

¹⁵ LAPASSADE, G., *L'entrée dans la Vie. Essai sur l'Inachèvement de l'homme*, ed. de Minuit, París 1970.

Así como con el juego de roles se incide en la experiencia, también se compromete la motivación. Ello es, a pesar de las críticas constantes, el punto de partida de toda educación.

A. Moles propone una tipología de la motivación en función del interés. De esta forma jerarquiza una serie de motivaciones clasificándolas desde la más interesante a la más desinteresada. Moles efectúa esta tipología desde una perspectiva en que la educación del adulto es ante todo una estructuración del pensamiento, oponiéndose a un concepto de educación como asimilación de la cultura «mosaico»¹⁶:

1. La promoción social
2. La competición
3. El éxito social
4. Intento de comprensión del mundo
5. Razones psicoanalíticas (angustia compensada)
6. Mentalidad de coleccionista
7. Sublimación de los instintos creativos
8. Actividad lúdica

*Factores socioemocionales
que condicionan al adulto en situación de formación*

Cuando un adulto toma la decisión de incorporarse a un curso se pone en marcha todo un conjunto de actitudes y necesidades que influyen en las expectativas del curso y condicionan la recepción y asimilación de la información del mismo. Incluso puede llegar a distorsionar por excesivo contraste la propia vivencia del curso.

Sin duda el aprendizaje del adulto se halla condicionado por distintos factores de tipo socioemocional concretados en las motivaciones, necesidades, actitudes, grupo, etc.

En este intento seguiremos las aportaciones de Gerd Doerry, especialista alemán en el Instituto de Educación de Adultos de la Universidad de Berlín¹⁷.

A partir de la obra de Thorndike en 1928 sobre el aprendizaje de los adultos (*Adult Learning*) se han ido realizando muchos estudios.

¹⁶ MOLES, A., *Motivations des adultes á la structuration de la pensée*. Roneo, Consejo de Europa, 1969, p. 73.

¹⁷ DOERRY, Gerd, «Factores Socioemocionales condicionantes de la conducta de Aprendizaje en el adulto», *Cuadernos de Realidades Sociales* 18-19, Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, enero 1981.

Destacan las aportaciones de Tobias Brocher en 1967¹⁸ y los escritos de Hans Wolfyang Hoefert y Hans Tietgensi en 1976¹⁹, que han servido de base al modelo propuesto por Gerd Doerry para explicar la influencia de los factores socioemocionales en el aprendizaje del adulto:

TABLA I

Condicionantes socioemocionales de la conducta de aprendizaje del adulto	Actitudes básicas	<ul style="list-style-type: none"> — Hacia el estudio y el aprendizaje — Hacia las materias y contenido — Hacia el grupo — Hacia el director del aprendizaje
	Necesidades fundamentales respecto al aprender en un grupo	<ul style="list-style-type: none"> — De calificación — De reconocimiento — De contacto — De variación
	Expectativas sobre el curso	<ul style="list-style-type: none"> — Fase inicial — Fase de desarrollo

Actitudes básicas frente a los aspectos básicos del aprendizaje. Gerd Doerry afirma que las actitudes básicas se forman en el transcurso del proceso de satisfacción de necesidades ligadas a la enseñanza. Por ello distingue distintos aspectos esenciales de la situación de aprendizaje que darán lugar según su forma de ser satisfechas a distintas actitudes básicas.

¹⁸ BROCHER, T., *Gruppendynamik und Erwachsenen bildung*, Braunschweig 1967.

¹⁹ HOEFERT, H. W. y TIETGENSI, H., *Kognitive und affektive Ebenen des Gruppenprozessen*, Bonn-Frankfurt 1976.

En el aspecto del aprendizaje referido a aquellas formas de aprender intencionales organizadas por una institución y en las que deben alcanzarse unos objetivos en un período de tiempo fijado, conduce la formación de la actitud básica hacia el aprendizaje y estudio. Esta actitud se ve completada por la actitud hacia los contenidos que se aprenden.

Estos contenidos se suelen aprender en grupo y conforman la actitud hacia el grupo de trabajo-clase.

Por ello para muchos adultos la idea de estar de nuevo en grupo puede despertar la actitud de temor, debido a que renacen recuerdos de rechazo, de burla o de «no ser tenido en cuenta». «De esto puede surgir el temor a poner en juego una seguridad y un reconocimiento logrado en la profesión, en la propia familia o en el círculo de amistades²⁰».

Por último los aspectos de dependencia, independencia y de búsqueda de ayuda en un profesor que dirige el aprendizaje configuran la actitud básica hacia el director del grupo, según haya sido su satisfacción.

Esta actitud llega a concretarse en situaciones en las que algunos participantes se comportan (como alumnos) influidos por una «oposición sistemática y de entrada» al profesor. O por el contrario, muestran una actitud sumisa y de dependencia ante «el profesor».

Necesidades con respecto al aprender en un grupo. Cuando el adulto asiste a un curso pretende satisfacer sus necesidades de aumentar los conocimientos o destrezas y adquirir instrumentos que le permitan dominar mejor su medio habitual de trabajo y acción. Sin embargo esta necesidad de calificación como G. Doerry la denomina no es la única necesidad respecto al aprender en un grupo. Al mínimo análisis que se efectúe aparecen las necesidades socioemocionales que condicionan en gran medida la satisfacción de las necesidades intelectuales.

Por ello G. Doerry señala además la necesidad de calificarse, la necesidad de corregir el reconocimiento del grupo de iguales. Este reconocimiento está íntimamente ligado con la necesidad de contacto con los demás.

Por último cabe citar la necesidad de variación, como una necesidad de cambio y de distracción de las actividades diarias. Implica una huida de la rutina.

²⁰ DOERRY, G., *op. cit.*, p. 186.

Expectativas sobre cursos. Los adultos en formación elaboran a partir de la información actitudes, experiencias previas y necesidades específicas que poseen un conjunto de hipótesis o expectativas relativas a la estructura y desarrollo del curso o actividad formativa que van a emprender. Estas expectativas implican también las hipótesis emocionales que acompañan a toda actividad.

Estas expectativas determinan los comportamientos del alumno relativos al proceso de aprender en las fases iniciales de las actividades formativas y en las fases posteriores. Así pues, las actividades de concentración, atención, ordenación y tratamiento de la información recibida, así como las actividades de reunión, discusión y estudio, se ven claramente influidas por estas expectativas²¹.

Este fenómeno es evidente en la fase inicial del curso o actividad formativa. Allí los alumnos al hallarse en una situación poco estructurada y de búsqueda orientativa recurren fácilmente a las hipótesis y expectativas que previamente se habían construido, utilizando su energía para dominar y controlar las emociones propias, angustias y recelos debidos a la poca estructuración de la situación social y grupal de la clase, así como a la presión de cambio y exigencias intelectuales que la actividad formativa comporta. Las capacidades de atención, comprensión y abstracción se encuentran, pues, claramente disminuidas.

En las fases posteriores de la actividad formativa, cuando los participantes ya hayan conseguido relacionarse entre sí, adoptar roles y prever el comportamiento y las intenciones de sus compañeros y del profesor, entonces, la mayor parte de ellos invierten energía en aquellas actividades propias del proceso de aprendizaje. Estas sirven para asimilar los contenidos, comprendiéndolos y transformándolos en estructuras útiles para los objetivos de enseñanza previstos.

PUNTO FINAL: DE UNA EDUCACIÓN PARA LA ADAPTACIÓN A UNA EDUCACIÓN PARA LA ANTICIPACIÓN Y LA INNOVACIÓN

La sociedad postindustrial, cuyos indicios ya aparecen en nuestra vida actual, comporta la necesidad de no confiar tan solo en el refuerzo y el desarrollo de las capacidades, información y conocimientos precisos para mantener la sociedad y desde este punto básico de estabilidad continuar el progreso. Este tipo de educación para el

²¹ *Id., ibid.*, p. 192.

mantenimiento y la adaptación no es suficiente para la autorrenovación, la transformación, el enfrentamiento de situaciones inéditas y el cambio que implica la sociedad postindustrial.

Sin duda alguna, no es preciso renunciar fulminantemente a una educación para la adaptación. Sin embargo, el aprendizaje para la adaptación no enfatiza suficientemente el papel de la iniciativa humana.

La adaptación destaca el ajuste biológico a determinados campos; la anticipación pone de relieve la capacidad intelectual para iniciar cambios²².

El *Informe sobre el Aprendizaje al Club de Roma* cita textualmente: «El aprendizaje como adaptación implica que los seres humanos solo pueden reaccionar ante nuevos cambios producidos en un entorno dado, apresurándose a hacer frente a mutaciones incontrolables y sin poder alguno para prevenirlas ni siquiera influir sobre ellas. Ser adaptable, esto es, ser capaz de cambiar en respuesta a la modificación de las circunstancias, implica someterse a dichas circunstancias y hasta sucumbir a ellas si llega el caso. Es este aspecto reactivo intrínseco al aprendizaje adaptativo el que contrasta de manera sumamente notoria con la anticipación»²³.

A nuestro entender, la educación para la anticipación y la innovación es aquella que fomenta la iniciativa humana. Es aquella educación que desarrolla en los adultos la capacidad de influir en los hechos y acontecimientos, en el entorno y sobre las experiencias.

Este tipo de educación es solo compatible con la idea de educación permanente, una educación que si desea ser innovadora y apta para la sociedad postindustrial no solo se ocupará de la manipulación de símbolos lingüísticos y numéricos sino que además se ocupará de los valores, de su análisis y formulación. Y todo ello, desde la necesaria óptica del enfoque interdisciplinario.

El aprendizaje innovador se propone devolver el aprendizaje activo a todos aquellos que se encuentran habitualmente confinados en la sociedad a un papel pasivo de asimilación. La clave de este objetivo se halla en la participación, que va más allá de la mera invitación a aceptar las soluciones dadas y las ingeniosas tentativas de captarse la buena voluntad y el apoyo de la gente para ciertos productos. Si se quiere

²² BOTKIN, J., ELMANDJRA, M. y MALITZA, M., *op. cit.*, p. 76.

²³ *Id.*, *ibid.*, p. 77.

promover el aprendizaje innovador en la sociedad, la verdadera participación habrá de permitir que la gente abra y examine las «cajas negras» del conocimiento, ponga en tela de juicio su importancia y significado, y las replantee, recombine y reorganice, siempre que sea necesario²⁴.

RESUMEN

Desde la perspectiva de este artículo se analizan las bases psicosociales más relevantes en la educación de adultos. Se efectúa un análisis del contexto en el que se desarrolla en estos momentos la educación de adultos, un contexto cambiante en el que desde una sociedad industrial se pasa a una sociedad postindustrial. En este tipo de sociedad a la que decididamente nos encaminamos, aparecen unas condiciones de tipo sociológico y cultural que determinan el horizonte de la educación de adultos.

Además de estas condiciones de cambio y transformación de conocimientos postindustriales, existen otras condiciones psicológicas y pedagógicas que desarrollan e inciden de forma más particular en las relaciones que el individuo establece con su formación. De entre estas condiciones se analizan los factores socioemocionales que condicionan la conducta de aprendizaje de los adultos (actitudes básicas, necesidades fundamentales respecto al aprender en un grupo y expectativas sobre el curso). Todo ello conlleva el poder afirmar, como conclusión, que es preciso enfocar una educación de adultos desde una perspectiva de la educación permanente que prepare para la anticipación y la innovación, en vez de hacerlo preponderantemente, como hasta ahora, para la adaptación.

ABSTRACT

This article analyses the most outstanding psychosocial aspects of adult education. The context in which adult education is taking place at present is also analysed, that is, a changing context, a movement from an industrial society to a post-industrial society. In this type of society towards which we are undoubtedly moving, there is a series of sociological and cultural conditions that determine the future of adult education.

²⁴ *Id.*, *ibid.*, p. 117.

Besides these conditions of change and transformation of post-industrial knowledge, there are other psychological and pedagogical conditions that directly affect and develop the relationship which the individual establishes with his own education. Amongst these we analyse the socio-emotional factors that condition the learning behaviour of adults (basic attitudes, fundamental needs with regard to learning in a group and expectations regarding the course).

From all this we conclude that it is necessary to approach adult education from a continuing education perspective that will train the adults capacity to anticipate and innovate, and not only adapt, which has been, until recently, the main tendency.