

2. LA DIDÁCTICA DE ADULTOS

2.1. Enseñar y aprender

En el actual debate sobre los recursos humanos se utilizan distintos conceptos de aprendizaje. Se habla, por ejemplo, de aprendizaje informal, autodirigido o emocional. Estos conceptos solo tienen una relación laxa con las teorías del aprendizaje que se exponen a continuación (conductista, cognitivista, constructivista y de la ciencia del sujeto).

Conceptos de aprendizaje

El aprendizaje se puede definir como la apropiación, que forma competencias, de conocimientos, capacidades y habilidades. Tiene lugar no solo de manera intencional (aprendizaje intencional) sino también ocasional (aprendizaje funcional o “al pasar”); no solo en el contexto institucionalizado de la escuela, la formación, la universidad, etc. (aprendizaje formal), sino además en la praxis vital (aprendizaje informal) (cf. Dohmen, 2001). En numerosos estudios internacionales se ha destacado que el aprendizaje informal da cuenta del 60% al 80% de la adquisición completa de competencias (entre otros, OECD, 1977; Laur-Ernst, 1988). En consecuencia, aprender no es en primer lugar una práctica institucionalizada, sino más bien una “forma de vida” (Vaill, 1998). Desde esta perspectiva, varias de las teorías del aprendizaje que se exponen a continuación resultan insuficientes. Se les escapa, igual que a la praxis de cultura de aprendizaje que esas teorías interpretan y guían con sus concepciones en las instituciones educativas, muchos de los esfuerzos y procesos de aprendizaje que son los que realmente forman competencias en jóvenes y adultos. El análisis y la interpretación teórica del aprendizaje todavía tienen que ocuparse en buena medida del *autodidactic turn*¹⁴ y del *facilitativ turn*¹⁵ (Arnold, 1999), es decir, tienen que dedicarse más intensamente a los procesos de aprendizaje informales y autodirigidos en la vida cotidiana, la profesión y la praxis vital.

14 En inglés, giro (hacia lo) autodidáctico.

15 En inglés, giro facilitador.

Teorías del aprendizaje

A grandes rasgos se puede distinguir entre teorías del aprendizaje conductistas, cognitivistas, constructivistas y de la ciencia del sujeto. Estas teorías están orientadas al objeto (en función de aquello de lo que hay que apropiarse) o al sujeto (en función de la formación de competencias), y tienen diferente poder explicativo con respecto a los distintos niveles de complejidad del aprendizaje. Así, por ejemplo, se pueden planificar y diseñar en buena medida programas sencillos para aprender lenguas extranjeras (por ej., para ejercitar vocabulario) sobre la base de las teorías conductistas del aprendizaje, mientras que su aptitud para explicar el desarrollo de calificaciones complejas, como las calificaciones clave o de solución de problemas, es muy limitada.

- a) Las *teorías conductistas del aprendizaje* parten de que el ser humano compone o modifica sus modos de comportamiento por condicionamientos de estímulo y respuesta: “El aprendizaje según el principio del condicionamiento clásico se basa en la contigüidad (acoplamiento temporal) de un estímulo incondicionado y uno neutro” (Zimbardo/ Gerring, 1996: 212). Esto significa que las consecuencias positivas (reforzadores, por ej., el reconocimiento o el elogio) llevan a la fijación de la conducta apropiada o mostrada, mientras que la ausencia de confirmación y las reacciones negativas tienen consecuencias inversas. Una observación más precisa muestra, no obstante, que la teoría conductista del aprendizaje solo tiene un poder explicativo muy restringido, por lo cual hasta la fecha ha tenido una relevancia práctica muy limitada (por ejemplo, en los enfoques de Diseño Instruccional del aprendizaje multimediático de nuevo cuño). Robert Gagné señaló ya hace mucho que el aprendizaje por estímulo y respuesta es solo uno de los muchos tipos de aprendizaje con los que el ser humano se apropia de información y desarrolla competencias. Gagné distinguió en total ocho tipos: 1) aprendizaje por señales, 2) aprendizaje por estímulo-respuesta, 3) aprendizaje de cadenas motoras, 4) aprendizaje de series verbales, 5) aprendizaje de discriminaciones, 6) formación de conceptos, 7) aprendizaje de reglas y 8) solución de problemas (cf. Gagné, 1969).
- b) Las *teorías cognitivistas del aprendizaje* parten de que el aprendizaje debe “abarcar todo el conjunto de una serie de comportamientos” (Heinze, 1986: 353). Si el “pensamiento” se puede considerar “el orden del hacer” (Aebli, 1980), también puede entenderse el aprendizaje, mediante el cual es posible apropiarse de los conocimientos orientados a la solución de problemas y desarrollar las competencias correspondientes, como un proceso que comprende la acción en su secuencia de planificación, ejecución y control. Las teorías

cognitivistas destacan el aprendizaje que resuelve problemas, es comprensivo y extrae conclusiones, y por ello son particularmente aptas para explicar procesos de aprendizaje más complejos, como los que se dan con el desarrollo de calificaciones clave amplias en la formación profesional (pero también en el bachillerato y en la formación universitaria). En estos procesos, no solo tiene lugar la apropiación de lo nuevo (asimilación), sino también la aplicación, la reestructuración y el perfeccionamiento de las estructuras cognitivas ya existentes (acomodación). Como determinante para los procesos de aprendizaje y acción “ya no (se) considera (...) solo la relación entre el estímulo externo y la respuesta, sino que se agregaron también mecanismos internos de dirección, como la autorreflexión, la percepción selectiva, las estrategias cognitivas, ideas y deseos”, según la caracterización que hace F. Baumgärtel (1986: 470) del enfoque cognitivo.

- c) Las *teorías constructivistas del aprendizaje* parten de que los sistemas cognitivos son sistemas autopoieticos (autoorganizados), cerrados en sí mismos y autorreferenciales. Por eso el aprendizaje no puede entenderse como un proceso en el que la información “puede transportarse desde afuera hacia adentro”, más bien representa “un proceso de reestructuración dentro de un sistema cerrado” (Luhmann, 1987: 60). En consecuencia, la enseñanza no puede generar stocks de conocimientos o desarrollar competencias en los otros, únicamente puede estimular y facilitar procesos de reestructuración o apropiación (cf. Arnold, 1996d). En este sentido, H. Siebert asevera: “No se puede dirigir o determinar desde afuera, sino en todo caso estimular y ‘perturbar’ (molestar). Tampoco quien escucha una conferencia reproduce –como un grabador– lo escuchado, sino que la conferencia dispara pensamientos, asociaciones y emociones, y también reflexiones que tienen una conexión laxa con la conferencia” (Siebert, 2001: 195). Las teorías constructivistas del aprendizaje son expresión de un “cambio de tendencia en la psicología del aprendizaje” (Reinmann-Rothmeier/ Mandl, 1997: 74). Este ya no se considera una apropiación de información y un cambio de comportamiento individuales, sino que se lo integra en el complejo entramado de los datos biológicos, la inserción sociocultural y los procesos emocionales y motivacionales. En el marco de esta consideración desde múltiples perspectivas, el aprendizaje se presenta como la “construcción de un saber”: “Aprender quiere decir más bien desarrollar, sobre la base de la ‘disposición biológica’, las experiencias individuales y las estructuras de conocimiento existentes, saberes y competencias que son útiles y utilizables en situaciones reales. Se conecta la información nueva con los conocimientos previos, se la interpreta sobre la base de la propia experiencia y con eso se construyen ‘redes’ que capacitan para actuar en situaciones concretas” (Ibíd.).

Esta consideración desde una perspectiva múltiple también abre el debate sobre la teoría del aprendizaje hacia la “gestión de los conocimientos” en contextos cooperativos. Compartir, perfeccionar y actualizar el conocimiento presupone, por lo tanto, la necesidad de situar el aprendizaje, en el sentido de insertarlo en contextos de acción y aplicación. Al mismo tiempo, al desempeñar los sujetos de aprendizaje un papel activo-interactivo en el acontecer del aprendizaje y poder aportar sus propias experiencias, sus planteos y análisis a la construcción de soluciones de problemas, puede surgir un conocimiento perdurable. El aprendizaje individual y el organizacional se presentan como las dos caras que están en correspondencia de la gestión del conocimiento.

- d) Las *teorías del aprendizaje de la ciencia del sujeto* radicalizan en cierto sentido la mirada constructivista sobre el aprendizaje y, al mismo tiempo, siguen siendo tributarias de un concepto del aprendizaje fuertemente individualista. Piensan el aprendizaje desde el sujeto, mientras que el contexto objetivo (demandas, estímulos, etc.) queda completamente excluido. En este sentido, Klaus Holzkamp presentó en 1993 una teoría que asigna una relevancia constitutiva a los “proyectos de aprendizaje” de los sujetos que aprenden. En su opinión, sin las “correspondientes razones” (Holzkamp, 1996: 21) del propio sujeto de aprendizaje no puede producirse un aprendizaje intencional. Holzkamp distingue, además, entre un “aprendizaje defensivo”, característico de nuestras instituciones educativas (“aprender para evitar desventajas”), y un “aprendizaje expansivo”. Ambas formas siguen distintas “fundamentaciones temáticas del aprendizaje”, que dependen de “(...) en qué medida la comprensión a través del aprendizaje de contextos de significación objetivos y sociales está conectada con la *ampliación/ elevación* a través del aprendizaje de mi disposición/ calidad de vida, o únicamente con la *desviación*, a alcanzar mediante el aprendizaje, de su *perjuicio o amenaza*” (Holzkamp, 1993: 190). El sujeto aprende de manera realmente perdurable, en el sentido de retener y formar competencias, únicamente con la forma expansiva, es decir, cuando el aprendizaje “admite”, facilita y promueve el desarrollo del sujeto.

Las nuevas demandas y las nuevas formas de aprendizaje

Los cambios de demandas al aprendizaje de las personas van acompañados también por nuevas formas de aprendizaje. Se habla por ejemplo de *aprendizaje transformador*, con lo que se quiere significar un aprendizaje “de segundo orden” (cf. Cranton, 1994), y en la discusión moderna también cobran una importancia fundamental el *aprendizaje emocional* y el *organizacional* (cf. Schreyögg/ Sydow,

2001). Lo que estas nuevas formas de aprendizaje tienen en común es tanto la desaparición de los límites de su objeto como la apelación a otros modelos para explicarlo, además del psicológico. En todas estas formas de aprendizaje se trata, además, de procesos relativamente complejos, en los que se lleva a cabo una reconceptualización fundamental, tanto del sujeto del aprendizaje (por ej. como organización) como de los contenidos (también dimensiones emocionales) y del proceso de aprendizaje (no solo apropiación de lo nuevo sino transformación de los patrones de interpretación o de los modelos mentales existentes; no solo aprendizaje dirigido desde afuera, sino también aprendizaje autodirigido).

- a) El modelo del *aprendizaje de organizaciones*, fundado ya a fines de los años '70 en el Massachusetts Institut of Technology/ MIT por C. Agyris y otros, está presente en la discusión teórica en Alemania desde principios de los años '90 (Arnold/ Weber, 1995; Geißler, 1994; 1995; Probst/ Büchel, 1994; Sattelberger, 1991). Ya en 1978, Agyris y Schön señalaron la paradójica interacción entre el aprendizaje individual y el organizacional, y con ello también marcaron estímulos esenciales para el diseño de procesos de aprendizaje en empresas: Las organizaciones no son una mera agrupación de individuos, pero sin estas agrupaciones no hay organización. De igual manera, el aprendizaje organizacional no es un mero aprendizaje individual, pero las organizaciones aprenden solamente a través de las experiencias y acciones de los individuos" (Agyris/ Schön, 1978: 9). De esta definición se puede deducir que no puede tratarse de un "relevo" del aprendizaje individual por el organizacional, sino de una clarificación más precisa y un ajuste recíproco de estos dos planos de aprendizaje. La siguiente definición proporciona más indicaciones para determinar los contenidos y las metas del aprendizaje de organizaciones: "El aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los miembros de la organización actúan como agentes de aprendizaje para la organización, en respuesta a los cambios en los ámbitos internos y externos de la organización, detectando y corrigiendo errores en la teoría organizacional de uso diario, incorporando los resultados de sus investigaciones en imágenes privadas y en mapas organizacionales compartidos"] (Ibíd.: 29).

Mientras que el aprendizaje individual está vinculado a la apropiación de conocimientos técnicos profesionales por encima de las organizaciones y al desarrollo de calificaciones clave, el aprendizaje organizacional está caracterizado por otros contenidos. El aprendizaje organizacional apunta a las teorías de uso diario (*theory-in-use*) de los miembros de la organización, es decir, a sus interpretaciones y visiones compartidas sobre las rutinas y las estrategias en la cotidianeidad de la empresa. En consecuencia, en esta forma de aprendizaje se trata más de la transformación de conocimientos explicativos e interpretativos más o menos típicos de las organizaciones, y menos de

conocimientos técnicos especializados o de la promoción de calificaciones clave individuales. Si se indaga la interacción del aprendizaje individual y el organizacional en el plano de los contenidos, se ve que por una parte se necesita un estilo de liderazgo que apunte a la moderación y la participación, para que los colaboradores tengan la oportunidad de participar en el desarrollo y la modificación de las interpretaciones de la realidad en la empresa. Por otra parte, para ese tipo de participación, los colaboradores necesitan más que las simples competencias técnicas. En consecuencia, el liderazgo moderado y la calificación ampliada están engranados en el plano de los contenidos. Y algo similar vale para el plano de las metas: el desarrollo sistemático de una competencia de configuración por parte de los colaboradores es el presupuesto para que estos participen en el desarrollo conjunto de las culturas empresarias y en la ampliación de la base colectiva de conocimientos de la empresa. En este sentido, Probst y Büchel ven en la modificación de los “marcos de referencia” establecidos el verdadero núcleo de los procesos de aprendizaje organizacionales, al tiempo que “el desarrollo de la cultura” –puesto que se trata siempre de la modificación de valores y normas “transmitidos”– constituye “un camino esencial en dirección al aprendizaje organizacional” (Probst/ Büchel, 1994:140).

- b) En el debate sobre los recursos humanos, mejorar y perfeccionar las *competencias emocionales* se considera desde hace un tiempo una condición cada vez más importante para la actuación exitosa de los individuos y las empresas (cf. Arnold, 2001; Schreyögg/ Sydow, 2001). Así, por ejemplo, la competencia de transformación, en tanto capacidad de configurar el cambio y superar las crisis, presupone capacidades emocionales básicas para manejar el miedo (a lo nuevo, por ejemplo). El desarrollo de esta competencia necesariamente se relaciona con las experiencias, iniciadas muy tempranamente en el desarrollo del ser humano, de la actividad propia *versus* el estar expuesto, o el sentirse protegido *versus* el sentirse amenazado. Los patrones de miedo e inseguridad adoptados a temprana edad requieren procesos de aprendizaje que intervengan profundamente en la estructura de personalidad, no pueden modificarse con *training* o cursos acelerados, u observando algunas místicas reglas de “gestión de las emociones”.

Consecuentemente, en los últimos años se ha verificado un giro emocional en el debate sobre las competencias. Se puso en el centro de la reflexión la “Inteligencia Emocional” (Goleman), el “Cerebro Emocional o *Emotional Brain* (LeDoux) o la “Competencia Emocional”, y con ello se tomaron en cuenta las numerosas referencias a que los sentimientos –según el título de un libro– son “nuestra primera razón”. Por lo tanto, la cuestión de si y en qué medida alguien se encuentra en condiciones de soltar lo conocido, construir y dar

forma a lo nuevo, tiene más que ver con sus patrones emocionales básicos que con algún stock de conocimientos o competencias de tipo cognitivo.

En este contexto tiene una importancia fundamental el “manejo del miedo” (a la pérdida, a lo desconocido, etc.). En su libro *Zäsuren und Krisen im Lebenslauf*¹⁶, la psicóloga suiza Verena Kast, retomando a Ulrich Beck, ve en la capacidad de manejar el miedo y de dar una forma productiva a las situaciones de miedo una *calificación clave civilizadora*: “Quisiera extender esta calificación clave al manejo de las crisis, pues el miedo en su desarrollo y el manejo del miedo en las intervenciones en las crisis tienen un papel importante. También se podría decir que el posible manejo de las crisis tiene una función clave en la sociedad actual por cuanto cada vez más hay que enseñar y aprender cómo podemos manejarnos con ellas” (16). Los especialistas en intervenciones y acompañamientos de las crisis ya tienen preparados los conocimientos y capacidades útiles para eso: “Por lo tanto se trata (...) de difundir más entre la gente estos conocimientos que tienen los especialistas y las especialistas y que benefician a las personas que están en medio de una crisis” (Ibíd.: 17).

No obstante, algunos principios rectores pueden ayudar a diseñar los procesos de aprendizaje emocional requeridos. En este contexto es útil el enfoque del norteamericano Stephen R. Covey, *The Courage of Change*. Allí Covey describe entre otras cosas la necesidad de tener prioridades claras (*put first things first*¹⁷), de imaginarse la meta de las acciones (*begin with the end in mind*¹⁸), de reconocer el carácter constructivo y por lo tanto modificable de la perspectiva y los modos de evaluación (*paradigm as the map not the territory*¹⁹) y de preocuparse por la base de apoyo emocional y por cultivar las relaciones (*emotional bank account*²⁰). Estas y otras indicaciones se pueden entender como elementos pragmáticos de un currículum para mejorar las competencias de transformación (cf. Covey, 2000).

- c) Estos procesos de aprendizaje organizacionales o emocionales profundos no pueden diseñarse mediante intervenciones o mediante una “enseñanza” adecuada, sino que presuponen una transformación de los patrones emocionales e interpretativos adoptados tempranamente. Para poder describir los procesos de maduración (o mejor: de posmaduración) y de reflexión que se necesita para ello, es preciso facilitar *procesos de aprendizaje transformadores*,

16 [T.]: Cesuras y crisis en el curso de la vida.

17 En inglés, poner las primeras cosas primero.

18 En inglés, comenzar con el fin (ya) en la mente.

19 En inglés, (el) paradigma como mapa y no como el territorio.

20 En inglés, cuenta de ahorro emocional.

en el sentido de un aprendizaje de segundo orden. Un aprendizaje de segundo orden no se limita solamente a adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas competencias, tiene como objeto la epistemología y los patrones emocionales del propio individuo. Uno no aprende únicamente cosas nuevas, sino que modifica en esos procesos de aprendizaje transformadores sus modos de ver y de sentir habituales, al tiempo que estos últimos podrían ser prioritarios, porque hay motivos para pensar que vemos el mundo como lo “sentimos”, o como nos sentimos.

2.2. El aprendizaje de los adultos

La idea de que en el Sistema Dual de la Primera Formación Profesional se forman preponderantemente jóvenes de entre 15 y 18 años egresados del colegio secundario hace ya muchos años que no se corresponde con la realidad. Si en 1970 la edad promedio de los aprendices o de los alumnos y las alumnas de las escuelas de formación era de 16.8 años en los varones y de 16.4 en las mujeres, en 1992 esa edad había aumentado casi dos años y medio, a 19.0: “Mientras que en 1970 solo aproximadamente un quinto (22%) tenía 18 años o más, en la actualidad son casi tres de cuatro los aprendices de esa edad” (BMBW, 1994: 67). En consecuencia, los formadores y las formadoras y los docentes de las escuelas de formación tienen que acomodarse a una nueva clientela; ya no tratan con jóvenes sino con adultos jóvenes. Por eso conviene reflexionar también en la formación profesional sobre las características y las “particularidades” didácticas de un aprendizaje adecuado a los adultos.

La siguiente sección está dedicada a este tema desde dos planteos:

1. ¿Qué dice la investigación moderna de la formación de adultos sobre el aprendizaje de los adultos?, y
2. ¿Qué conclusiones se pueden extraer de esas nuevas exposiciones para fundamentar medidas de formación profesional desde la pedagogía de adultos?

1. ¿Qué dice la investigación moderna de la formación de adultos sobre el aprendizaje de los adultos?

Si mi apreciación no es errónea, en el debate moderno sobre la formación de adultos se ha abandonado en buena medida la idea de determinar las “particularidades” del aprendizaje de adultos contrastándolo en primer lugar con el aprendizaje de los jóvenes, aunque esto no significa que ese contraste sea completamente obsoleto hoy en día. Con todo, en los últimos años se intensificó la idea de

que las particularidades de un aprendizaje adecuado a los adultos tienen solo diferencias de grado con lo que se requiere de un trabajo de formación vivo y acorde a los tiempos con los jóvenes. Así, ya a principios de los años '80 O. Peters afirmaba que la "autodeterminación", la "autoorganización" y el "aprendizaje comunicativo abierto a la experiencia" son principios didácticos importantes "también para niños y jóvenes", y concluía: "Si estos principios valen ya para los niños y los jóvenes, más aún debería aplicárselos con estudiantes adultos" (Peters, 1982: 144). La *extensión de la fase de la juventud* en nuestra posmodernidad también "respalda" este "*desplazamiento de la consideración de la diferencia a la del paralelismo del aprendizaje adecuado a los adultos*". Pues la extensión continua en términos de edad de la fase de la juventud en el contexto de procesos sociales de diferenciación y de procesos biográficos de desestandarización e individualización también favorece una *erosión del papel del adulto*, es decir que "el adulto ya tampoco es lo que era".

El adulto se ve hoy confrontado cada vez más con exigencias sociales que antes eran típicas de la juventud como fase transitoria: "No solo los jóvenes, también los adultos se ven hoy frente a la complicada tarea de encontrar su lugar en la sociedad y desarrollar un proyecto de vida estable" (Arnold, 1990: 342), una evolución que también se podría caracterizar como "juvenilización del adulto" (Ibíd.). En este sentido, también Aldo Legnaro habla de la "desaparición de la diferencia entre jóvenes y adultos" y afirma:

"Antes bien, también los adultos evidencian fases vitales que tradicionalmente solo aparecen en los jóvenes, por ejemplo, fases de formación, fases de reorientación y de encontrarse a sí mismos, de probar nuevos proyectos de vida; los jóvenes, a la inversa, aparecen en roles que por tradición solo han estado asignados a los adultos, por ejemplo, como consumidores, participantes del mercado, destinatarios de moda y de publicidad de estilos de vida (...).

Muy en consecuencia, las edades ya no se definen a partir de ellas mismas, sino como variaciones de distintos grados del "ser joven": la invención del 'viejo joven' como nueva categoría social, por ejemplo, representa claramente esta tendencia. En esos procesos de 'juvenilización' todos son 'en realidad' jóvenes, solo que algunos son más jóvenes. (...) De modo que la juventud sufre una evolución: 'de la etapa de transición a la biografía provisional con *open end*'²¹ (...).

Ahora bien, este esbozo vale tanto para jóvenes como para adultos, pero me lleva a la pregunta que me parece central en relación con el tema del 'relevo': ¿cómo se hace adulto uno en una sociedad cuyos adultos adoptan una actitud

| 21 En inglés, con fin abierto.

cada vez más infantil? O dicho de otro modo: ¿cómo se hace adulto uno en una sociedad que no ofrece ningún auténtico modelo del ser-adulto?” (Legnaro, 1992: 14).

En consecuencia, es evidente que la modernización social favorece tendencias que en última instancia pueden llevar también a una *deconstrucción del adulto*. Jochen Kade habla en este contexto de un “concepto dinamizado del adulto” (Kade, 1989: 801) y con ello señala asimismo que al considerar el aprendizaje de los adultos hay que desprenderse de la perspectiva diferencial de una consideración específica por estadios (es decir, de la diferencia “joven *versus* adulto”).

Otro “desplazamiento” en la consideración del aprendizaje de adultos puede caracterizarse como el abandono de la ilusión didáctica de que se aprende lo que se enseña (cf. Holzkamp, 1993: 28). El lugar de la perspectiva de la enseñanza lo ocupa cada vez más la perspectiva del aprendizaje, es decir, una perspectiva que también se esfuerza por explicar a qué se puede remitir el hecho de que participantes adultos “(...) muchas veces no aprenden aquello que se enseñó; que se aprendió algo que no se enseñó, o que se aprende cuando no se está enseñando” (Schäffter, 1994: 6).

Si se intenta resumir los aportes modernos a la didáctica del aprendizaje de adultos que la consideran desde la perspectiva del aprendizaje, se puede constatar que lo que en los últimos años se ha cristalizado cada vez más claramente como rasgo característico del aprendizaje de los adultos es la *“biograficidad”* (Alheit, 1990), o los antecedentes y el arraigamiento biográficos de la motivación, el proceso y el resultado del aprendizaje. Otra característica es que se ha visto la *necesaria subjetividad de los procesos de apropiación*, cuyo éxito solo se puede promover en forma indirecta, “diseñando” o “modelando mundos de aprendizaje” (Kösel, 1993).

Lo que en última instancia alcanzará significación para los adultos –según la tesis de la biograficidad– tiene que surgir del contexto de significación del adulto, o bien diseñarse y presentarse como vinculable con ese contexto o explorable a partir de él. Esta perspectiva didáctica se diferencia claramente de los supuestos básicos, aunque muchas veces tácitos, de los modelos de representación de la enseñanza académica, según los cuales: 1) se aprende lo que se enseña, y 2) el contacto entre sujeto y objeto en el contexto de aprendizaje se puede lograr en cierto modo “a la fuerza” profesionalmente (Meueler, 1994: 616). Ya en 1984 Enno Schmitz abogó expresamente, en cambio, por que se conceptualizara el aprendizaje de adultos como un “proceso de conocimiento ligado con el mundo vital”, y desarrolló un concepto de aprendizaje claramente no objetivista: “Visto de esta manera, aprender no significa, como en el esquema de estímulo-respuesta, reemplazar estímulos anteriores por estímulos nuevos, sino que está sujeto a la lógica de un proceso de

conocimiento que integra experiencias nuevas en esquemas de interpretación existentes” (Schmitz, 1984: 103).

Los nuevos especialistas en didáctica del constructivismo (cf. Arnold/ Siebert, 1995), así como algunas teorías del aprendizaje del cognitivismo, también fomentan esta noción del aprendizaje de adultos. Señalan expresamente que el conocimiento no puede “transmitirse”, sino que más bien puede estructurarse y construirse, siempre en situaciones concretas, solo a partir de la propia experiencia (Clancy, 1986: 5). Y además parten de que solo el conocimiento construido por uno mismo e integrado a las propias estructuras cognitivas de interpretación es un conocimiento correctamente entendido y significativo. Para los modelos didácticos y de aprendizaje constructivistas, los aspectos de la construcción del sentido (*sense making*) y de la “gestión” del significado tienen una relevancia absoluta (cf. Kuhl, 1993; Krüssel, 1993); el aprendizaje se concibe directamente como un aprendizaje de interpretaciones y significados: “El significado es visto como arraigado en la experiencia e indexado por ella (...) En consecuencia, la experiencia debe ser examinada para entender el aprendizaje que tiene lugar” (Duffy/ Jonassen, 1992: 4). Por esta razón, el análisis y la evaluación del punto de vista (*point of view*) del que aprende (Brooks/ Brooks, 1994: 60 ss.) adquiere un valor fundamental para una noción del aprendizaje de los adultos basada en las teorías constructivistas de la cognición. *En el aprendizaje de adultos no se trata, en última instancia, de una “certeza” o “adecuación” objetiva de conocimientos y patrones de interpretación, sino únicamente de iniciar y promover procesos de aprendizaje en el sentido de una “transformación” de las interpretaciones* (Mezirow, 1991) *mediante “movimientos de búsqueda”* (Tietgens, 1986) *y una experiencia dosificada de la distancia y la diferencia.* Para ello, el formador de adultos también “interviene” generando una multiplicidad y un extrañamiento de las perspectivas, es decir, proponiendo otros modos de ver omitidos, provocadores, productivos y cuestionadores.

Para ello es fundamental la autoorganización didáctica de los que aprenden, pues en última instancia son únicamente ellos quienes pueden llevar a cabo el arraigamiento de nuevos modos de ver y nuevos componentes de conocimiento en sus estructuras cognitivas. En las ofertas de capacitación científica o en el marco de los estudios a distancia tampoco se pueden “generar” didácticamente sino solo “facilitar” estos procesos de aprendizaje de los adultos, que, en última instancia, siempre son autoorganizados. Por eso se requiere una amplia desreglamentación de los procesos de aprendizaje en la capacitación científica. En la discusión moderna sobre pedagogía de adultos se perfilan hoy los contornos del modelo de una *didáctica de la facilitación*, que no establece como único foco de la teoría de la enseñanza y la formación la planificación didáctica óptima y la reducción de los conocimientos específicos a transmitir, sino también (en el sentido de un enfoque de elipsis) las actividades de apropiación del que aprende.

Puesto en una fórmula, se podría afirmar: la fijación en la planificación didáctica tradicional se complementa con una fijación en la realización de la didáctica, o con una “planificación situacional de la clase” (Mühlhausen, 1994), en cuyo marco cobra importancia el modo de diseñar el aprendizaje o la implementación de nuevas formas de aprendizaje.

La investigación moderna de la formación de adultos confirma en muchos sentidos la tesis de la biograficidad, al tiempo que se vuelve a evaluar, por otra parte, la importancia de la edad para la capacidad de aprender. Si durante mucho tiempo la investigación puso en una relación de decrecimiento la edad y la capacidad de aprender de los adultos, siguiendo el lema: “la capacidad de aprender disminuye continuamente con la edad” (= hipótesis del máximo de la adolescencia), o “lo que Juancito no aprendió ya no lo va a aprender Juan”, la investigación en psicología del aprendizaje de los últimos veinte años arrojó que la edad sola no constituye en absoluto un obstáculo de aprendizaje esencial: “Así, las diferencias de aprendizaje individuales dentro de un grupo etario son a menudo mayores que las diferencias entre generaciones” (Siebert/ Seidel, 1995).

Para el desarrollo de la capacidad de aprender en el curso de la vida tiene una importancia decisiva, por otra parte, la cuestión del contenido de los procesos de aprendizaje. Mientras que ya Thorndike, especialista norteamericano en psicología del aprendizaje, solamente pudo establecer una diferencia de retención significativa entre el aprendizaje de jóvenes y el de adultos en el caso del aprendizaje puramente mecánico, es decir, para el mero almacenamiento mnemónico de cifras y sílabas (cf. *Ibíd.*: 22), H. Löwe, especialista de la ex Alemania Oriental en psicología del aprendizaje, amplió y completó este resultado señalando que en la edad adulta por lo general tiene lugar una “reestructuración” de la capacidad de aprender, pudiendo compensarse el ritmo menor de aprendizaje con una mayor capacidad de rendimiento.

“Se comprueba que el rendimiento de aprendizaje en los adultos no puede considerarse desde el aspecto exclusivamente biológico de la dependencia de la edad, sino sobre todo en relación con factores sociales (el nivel de instrucción, la profesión y las posibilidades que ofrece de entrenar la memoria, etc.)” (Löwe, 1970: 195).

Löwe aboga por que se distingan varios factores de la “inteligencia de aprendizaje”: “la capacidad de aprender” (¿cuánto se puede aprender?), “la facilidad de aprendizaje” (comprensión rápida o lenta), la “perdurabilidad del aprendizaje” (la profundidad o superficialidad), “la capacidad de recibir estímulos de aprendizaje” (el interés) y la “intensidad de aprendizaje” (la disposición general a aprender) (cit. en Siebert/ Seidel, 1995: 31). Naturalmente, si se hace esta diferencia-

ción del concepto de aprendizaje, resulta entonces que la edad y la capacidad de aprender de ninguna manera están solo en una relación de decrecimiento: lo decisivo es más bien la *actividad* de los adultos (teoría de la actividad), es decir que la actividad continua en el curso de la vida favorece (dependiendo del nivel de actividad) “éxitos de aprendizaje” en cada edad (Löwe, 1970: 170).

Si se parte de que no existen “la edad adulta” y “la capacidad de aprender”, sino que diversos aspectos y dimensiones de una “inteligencia de aprendizaje” pueden plasmarse o se plasman de muy diversas maneras dependiendo del respectivo origen social y de la socialización, del nivel de demanda en la profesión y del potencial de actividad o de activación relacionado con él, resulta obvio buscar distintos tipos de aprendizaje de adultos, es decir, preguntar cómo se expresan estos diversos factores en el comportamiento de aprendizaje de los adultos. En este sentido, una investigación empírica relativamente nueva en cursos de instituciones de formación de adultos distingue cinco tipos de aprendizaje en los adultos:

Tipo 1: el teórico

Al tipo 1 le gusta aprender, es seguro, sereno, tiene una idea concreta de lo que quiere aprender. No solo se interesa por la aplicación práctica, también le interesan los fundamentos teóricos. Le gusta y le sirve aprender de textos. Una vez que se ha apropiado de algo nuevo, se esfuerza por entender relaciones (...).

Tipo 2: el práctico

Siempre lo guía la pregunta de qué puede hacer con los contenidos nuevos (...). Las teorías y el puro conocimiento fáctico no le alcanzan. Le resulta difícil aprender cuando falta la percepción y hay una presentación (...) teórica de los contenidos (...).

Tipo 3: el alumno modelo

El tipo 3 es ambicioso, aplicado y estudioso, aprende para obtener buenas notas, certificados y diplomas. El tipo 3 prefiere el aprendizaje guiado al autónomo, que le expliquen los contenidos a descubrir muchas cosas por sí mismo (...). Tiene dificultades para aprender, sobre todo en situaciones en las que no hay una única solución.

Tipo 4: el indiferente

El tipo 4 no aprende más de lo que le es imprescindible para la vida. No tiene preferencias marcadas ni aversiones especiales, todo le parece igualmente bien (o mal) (...). Aparecen dificultades, pero no despiertan su ambición ni son motivo de agitación, nerviosismo o inseguridad (...).

Tipo 5: el inseguro

El tipo 5 parte de que va a tener numerosas dificultades durante el aprendizaje y probablemente no va a entender muchas cosas. Por eso se limita a fijar todo lo posible los contenidos más importantes. Considera las dificultades como consecuencia de su falta de capacidad, reacciona con agitación y nerviosismo” (Schröder, 1994: 110 ss.).

Estos resultados y reflexiones no solo muestran el aprendizaje en la formación de adultos bajo una nueva luz, también conducen a una visión renovada de la relación entre enseñanza y aprendizaje (cf. Müller, 1995: 314 ss.). La enseñanza pierde el carácter de “generación” e “imposición” del conocimiento y de objetos de aprendizaje, y se pregunta por los distintos tipos de aprendizaje y con ello por la biograficidad, es decir, por los motivos y proyectos de aprendizaje individuales de los adultos, para poder asesorar y acompañar los procesos de una manera “adecuada a los adultos”, y para poder “facilitar” los correspondientes movimientos de búsqueda y ensamblajes de perspectivas. La “adecuación a los adultos” de esas formas de comportamiento didáctico resulta, en consecuencia, de su adecuación a los individuos, al tiempo que también se deberá tomar en cuenta la tesis de la actividad y, en vista de los distintos tipos de aprendizaje de los adultos, diseñar procesos con métodos variados. *El docente presenta o modera un tema oficial, que quienes aprenden utilizan –de acuerdo con su respectivo tipo de aprendizaje–, de alguna manera, como “cantera”, es decir, extraen de allí en cierto modo los “materiales” o componentes de sentido que necesitan para elaborar sus propios temas de aprendizaje, para complementar sus conocimientos técnicos, o sea (para continuar con la imagen), para construir o reconstruir su propia casa de sentidos.* En ese proceso, la interacción entre el sujeto y el objeto de aprendizaje sigue una lógica que no es determinista. Lo único que vincula al sujeto y el objeto es una especie de “acoplamiento estructural” (Maturana/ Varela, 1987: 85); es decir, si bien están remitidos estructuralmente uno al otro, cada uno de ellos interactúa y reacciona como un sistema autónomo y cerrado en términos operativos.

2. *Primeras conclusiones para fundamentar la formación profesional desde la pedagogía de adultos*

¿Qué conclusiones se pueden extraer de las reflexiones expuestas para desarrollar y diseñar medidas en la formación de adultos en general y en la formación profesional en particular?

En primer lugar es de capital importancia, en mi opinión, el criterio de que las ofertas de aprendizaje en la formación de adultos deberían estructurarse fun-

damentalmente desde la perspectiva de la *exploración* o de la *explorabilidad*. Este criterio se expresa en una *renovación o ampliación de la perspectiva de los contenidos específicos o de la didáctica especial en la formación de adultos* (cf. Müller, 1996).

Particular urgencia tiene esta ampliación de la perspectiva de la didáctica especial en la capacitación profesional o en empresas, porque precisamente un aprendizaje profesional dirigido a la transmisión de calificaciones clave requiere, además de la apropiación de conocimientos objetivos de contenido, capacidades y habilidades, la promoción de elementos amplios, más generales y ligados a la personalidad. Para ello se necesita una concepción didáctica que, al seleccionar, elaborar y transmitir contenidos específicos, no solo examine al detalle lo necesario desde el punto de vista de la disciplina, sino que además tenga en cuenta sistemáticamente lo necesario desde el punto de vista extradisciplinario, y tenga entonces una concepción *estereofónica* del proceso de aprendizaje. El conocimiento didáctico tiene que sustituir al conocimiento descolgado y detallista. Para eso es decisivo que la didactización se oriente a la acción, es decir que “se pregunte” sistemáticamente por la posible actividad propia del que aprende para explorar y transferir el objeto de aprendizaje. Si la didáctica especial – casi desconocida en el debate de la pedagogía de adultos– siempre se entendió como el intento de reconstruir primero la “estructura de una cosa” o de una disciplina para ponderar luego sus distintos componentes y reducirlos en función de su relevancia específica para el aprendizaje y en función de su “asequibilidad” (Grüner) para los sujetos de aprendizaje, la didactización orientada a la acción y la apropiación se caracteriza además por un pensar operativo, es decir, pensar en términos de posibles acciones del sujeto de aprendizaje. Para este pensar operativo es de central importancia la cuestión de la operacionalización didáctica (“¿En qué problemática ligada a la práctica profesional y a la acción se puede ‘insertar’ lo necesario desde el punto de vista de la disciplina?”) y la cuestión del diseño didáctico (“¿Cuáles son las medidas didácticas necesarias para que se logre la autoexploración?”). Los contenidos se deberían desarrollar a partir de contextos de acción, se debería trabajar con consignas y problemáticas que ya preparen conscientemente la apropiación individual y la transferencia de lo aprendido, pero que dejen libradas al sujeto que aprende su puesta en práctica y configuración concretas. En consecuencia, un diseño “adecuado a los adultos” de los procesos de formación profesional debería ser “estereofónico”, es decir, estaría dado en ese sentido si se llevaran a cabo sistemáticamente las siguientes tareas de diseño de didáctica especial:

- a) un análisis y una reducción didáctica de lo “necesario desde el punto de vista de la disciplina” claramente fundamentados, y
- b) una elaboración de los procesos de aprendizaje de los contenidos que esté orientada tanto a la autoexploración (“diseño didáctico”) como a la acción (“operacionalización didáctica”).

Figura 4
EL PROBLEMA DE LA DIDACTIZACIÓN:
AMPLIACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL

<p>A. Lo necesario desde el punto de vista de la disciplina</p> <p>Lema: “No es necesario enseñar y aprender todo lo que hay”</p>	<p>(1) Análisis didáctico</p> <p>Pregunta: ¿Qué contenidos o elementos de contenido “merecen” ser aprendidos?</p>	<p>(2) Reducción didáctica</p> <p>Pregunta: ¿Qué se puede/ hay que eliminar para aumentar la “asequibilidad”?</p>
<p>B. Lo necesario desde el punto de vista extradisciplinario</p> <p>Lema: No es el conocimiento como tal lo relevante, sino el desarrollo de patrones de exploración y aplicación</p>	<p>(3) Diseño didáctico</p> <p>Pregunta: ¿Cuáles son las medidas didácticas necesarias para que se logre la autoexploración?</p>	<p>(4) Operacionalización didáctica</p> <p>Pregunta: ¿En qué problemáticas ligadas a la práctica profesional y a la acción se puede “insertar” lo necesario desde el punto de vista de la disciplina? (pensar operativo)</p>

¿Cómo sería una “conclusión” o una aplicación constructiva de lo expuesto a la cuestión de la “adecuación a los adultos” de la formación profesional? Si nos desprendemos –como ya se explicó– de la *perspectiva de la diferencia* tradicional sobre el aprendizaje adecuado a los adultos (diferencia: joven versus adulto) e intentamos además optimizar, o diseñar de manera “más adecuada al adulto”, el aprendizaje desde la perspectiva de las características que hemos destacado (palabras clave: “biograficidad”, “aprender a interpretar”, “aprender a apropiarse” o “modelo de la cantera”, “tipos de aprendizaje” y “ampliación de la perspectiva de la didáctica especial”), en mi opinión se puede poner –muy provisoriamente– como base de ese intento de optimización la siguiente grilla de “10 a partir de 5”, es decir “10 criterios a partir de 5 aspectos didácticos de un aprendizaje adecuado al adulto”:

Figura 5
“10 A PARTIR DE 5” – ASPECTOS Y CRITERIOS DIDÁCTICOS
DEL APRENDIZAJE ADECUADO A LOS ADULTOS (Arnold, 1996d: 199)

Grilla 10 a partir de 5 para un “aprendizaje adecuado a los adultos”	
Aspectos didácticos	Criterios didácticos
<p>elección didáctica propia</p> <p>autoorganización didáctica</p> <p>aprendizaje comunicativo y abierto a las experiencias</p> <p>fundamentación disciplinaria y de contenidos</p> <p>fundamentación extradisciplinaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. los objetivos, contenidos y temas de aprendizaje se pueden definir en colaboración; 2. se pueden integrar y seguir elaborando proyectos de aprendizaje propios; 3. la organización del aprendizaje tiene flexibilidad temporal y metodológica, deja abiertas varias vías de aprendizaje; 4. se implementan conscientemente métodos de los que aprenden, de actividad y de autoexploración; 5. se parte conscientemente/ en lo posible de situaciones de vida y/ o experiencias profesionales; 6. se promueve intencionalmente el plano social y comunicativo del proceso de aprendizaje; 7. la selección de contenidos se funda en el currículum, en términos didácticos o de teoría de la formación; 8. la oferta de contenidos de aprendizaje se reduce en términos de “asequibilidad”; 9. la oferta de contenidos puede explorarse desde la propia actividad (tesis de la actividad); 10. las problemáticas ligadas a la acción son tema explícito.

2.3. Sobre la relación entre la didáctica y la metodología en la formación de adultos

La didáctica es la ciencia de la enseñanza o docencia eficaz para el aprendizaje. Etimológicamente, el concepto proviene del verbo griego *'didaskein'*, que significa tanto “enseñar, dar clases” como “aprender, ser instruido”. Por eso, las *concepciones didácticas* describen la acción recíproca de la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de interacción de la clase. La “didáctica de adultos” (Tietgens, 1992) se refiere a la enseñanza y el aprendizaje en edad adulta, al tiempo que el concepto (que no es: didáctica *de la formación* de adultos) ya deja en claro que justamente los adultos también aprenden en gran medida por fuera e independientemente de las clases institucionalizadas (en la vida diaria, en el puesto de trabajo, autodirigidos o en forma autodidáctica). Siguiendo una definición moderna de Horst Siebert, la didáctica se puede definir como “(...) la mediación entre la *lógica objetiva* del contenido y la *psico-lógica* del que aprende. De la lógica objetiva forma parte el conocimiento de las estructuras y relaciones de la temática; de la psico-lógica, la consideración de las estructuras de aprendizaje y motivación de los destinatarios y las destinatarias” (Siebert, 1997: 2). La mediación de estas dos partes se produce a través de la “acción didáctica” (cf. Arnold, 1996d; Siebert, 1996) de los profesionales responsables de diseñar o poner en escena los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos didácticos desarrollados en la pedagogía escolar parten de un concepto de didáctica de diversa “amplitud” y también definen en cada caso la relación entre didáctica y metodología de un modo específico. Mientras que los enfoques didácticos de la teoría de la educación provenientes de la pedagogía humanística definían la “didáctica” en sentido restringido como una teoría de los contenidos educativos y, en consecuencia, se concentraban en determinar y legitimar el “qué” (por ej., Klafki), la concepción cercana a la didáctica de la teoría del aprendizaje, por ejemplo, parte de un concepto amplio de didáctica en su modelo estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese modelo estructural, el contenido está “en pie de igualdad” con los demás “factores de decisión” didácticos (llamados así porque se puede “decidir” sobre ellos), los objetivos, los métodos y los medios; por lo tanto no tiene asignada –como en la didáctica de la teoría de la educación– una posición privilegiada (un “primado”). Y en este modelo estructural la didáctica tiene la función de analizar, describir y concebir la interacción de estos factores que son, por principio, “decidibles”.

Mientras que en la noción de didáctica de la teoría de la educación la “metodología” cumple una función subordinada, ancilar, como “camino” (*methodos* en griego = camino) hacia los contenidos educativos, en el modelo didáctico de la teoría del aprendizaje el método está en una relación recíproca (“interdependen-

cia”) con los demás factores didácticos, e incluso es concebible un proceso de aprendizaje orientado hacia la metodología, en el que no se trate de la apropiación de conocimientos de contenido sino de la apropiación de competencias metodológicas (por ejemplo, competencias de aprendizaje, de exploración y de solución de problemas). Justamente en relación con el requerimiento de que se desarrollen calificaciones clave es que han pasado al primer plano concepciones de una didáctica de adultos más orientada hacia el método.

Las preguntas rectoras desarrolladas por la didáctica de la teoría de la educación (en especial Klafki) dirigidas al objeto, con cuya ayuda se puede examinar y decidir si un contenido “merece” desempeñar un papel en el proceso de aprendizaje de un grupo determinado, también son importantes para la formación de adultos. Las correspondientes reflexiones han hallado expresión en los *principios didácticos*, decisivos para la didáctica de adultos, de la *orientación hacia el participante*, la *orientación hacia la experiencia*, el *vínculo con el mundo vital* y la *orientación hacia la aplicación*. Con ayuda de estos principios, la didáctica de adultos ha definido criterios que también permiten tomar en cuenta el interés de la teoría de la educación en legitimar los contenidos y clarificar las siguientes cuestiones: qué importancia tiene el objeto de aprendizaje ya en este momento en la vida del que aprende (orientación hacia la experiencia y vínculo con el mundo vital), qué importancia tiene para su futuro (orientación hacia la aplicación) y qué importancia se le asigna para la comprensión de otras áreas, o áreas productivas, de contenidos (ejemplaridad). El principio didáctico de la *orientación hacia el participante* tiene aquí una función; en él se condensa el postulado de la didáctica de adultos de que la formación de adultos solo puede lograrse con medidas en las que los participantes:

- son efectivamente un correctivo de lo planificable en el proceso de aprendizaje porque están dadas las posibilidades de participación;
- encuentran que en el proceso de aprendizaje se respetan sus condiciones subjetivas y socio-biográficas (vínculo con la identidad);
- son “tomados en serio” con vistas a la competencia y la autonomía (eliminación del desnivel pedagógico superfluo); y
- son activados en la situación de aprendizaje (actividad) (cf. Arnold, 1986).

La didáctica curricular, que también cobró importancia en la formación de adultos (en particular en la Capacitación Profesional), proporciona una variante especial de la legitimación de los contenidos. Esta didáctica eleva el principio didáctico de la orientación hacia la aplicación (a veces llamado también “vínculo con la práctica” u “orientación por la demanda”) a la categoría de principio rector de la didáctica de adultos y “mide” los contenidos por su aporte prospectivo

al “dominio de situaciones de vida posteriores” (Robinson). El problema de la didáctica curricular es, naturalmente, el problema del pronóstico, que se agudiza de manera drástica precisamente en épocas de cuotas vertiginosas de obsolescencia en el área del conocimiento técnico relevante para la profesión. Es por eso que en la formación profesional hubo y sigue habiendo voces que defienden la concepción de que la mejor forma de orientarse por las demandas es “no orientarse por ninguna demanda”. Al mismo tiempo, se revaloriza en la didáctica de adultos el aprendizaje orientado hacia los métodos, y se parte de que el aprendizaje de adultos ya no puede –en particular teniendo en cuenta las transformaciones vertiginosas en el área profesional– transmitir *know-how* de una manera acorde a los tiempos, sino que debe concentrarse más bien en la transmisión de competencias metodológicas (*know-how-to-know*). De ese modo, el aprendizaje de adultos orientado hacia la profesión adquiere la función de preparar a los adultos para que se adapten ellos mismos al cambio.

Para la relación entre la didáctica y la metodología también es esencial el hecho de que las decisiones de contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje a menudo no pueden tomarse desvinculadas de las reflexiones metodológicas, porque lo que no es “escenificable” en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser transmitido ni apropiado. Y a la inversa, determinadas disciplinas o temas ya sugieren determinados accesos metodológicos. Determinadas habilidades profesionales, por ejemplo, no pueden transmitirse con eficacia si no se las puede ejercitar y aplicar desde la propia práctica, y las técnicas de comunicación no pueden transmitirse y mejorarse en una clase frontal. Por eso las cuestiones didácticas y metodológicas tienen que pensarse y decidirse al mismo tiempo en la planificación y el diseño situacional de procesos de aprendizaje de adultos, a la vez que tampoco se puede pasar por alto que los participantes, a medida que aumenta su competencia metodológica, asumen la función de colaborar en las decisiones y el diseño. El mayor peso de la metodología frente a la didáctica, hasta las ofertas de formación de adultos expresamente orientadas hacia los métodos (técnicas de estudio, solución de problemas, cooperación y comunicación, etc.), adquiere importancia también en relación con la aspiración a desarrollar una competencia amplia en el adulto que aprende. La formación de adultos –así se formula la aspiración– tiene por finalidad “facilitar” el aprendizaje autodirigido, ayudando a que el sujeto ponga como base los presupuestos para ese aprendizaje (competencia metodológica) y proporcionando, al mismo tiempo, el diseño que garantice un aprendizaje autodirigido. Las condiciones, posibilidades y demarcaciones de la respectiva “didáctica de la facilitación” del aprendizaje de adultos también asignan al coordinador, docente y referente nuevas funciones como *coach*, asesor, acompañante, diseñador o “facilitador” de un aprendizaje en gran medida autodirigido.

Además de las cuestiones *microdidácticas*, que conciernen directamente a la situación de enseñanza-aprendizaje, en el debate de la formación de adultos también se considera desde los años '70 la *macrodidáctica* como un campo autónomo de decisión y diseño de la acción de la didáctica de adultos. Se denomina *macrodidáctica* al área del diseño de programas y del desarrollo de ofertas. Para que la oferta de una institución formativa “acierte” con las demandas de una región o de los grupos meta a los que apunta y además esté en condiciones de responder a las propias aspiraciones de la institución (ideal) y a las expectativas económicas que las acompañan, hay que tomar decisiones que también son de relevancia didáctica. El diseño de programas y la elaboración de ofertas requieren decisiones sobre: “1) los objetivos y puntos fuertes temáticos de la institución, 2) el ordenamiento, diferenciación y estratificación de los cursos (por ej., cursos básicos y de especialización, conexión entre la formación política y la profesional), 3) los presupuestos de aprendizaje del grupo meta y el reclutamiento de los participantes, 4) la selección y el asesoramiento de los docentes, 5) las modalidades de clase, 6) la selección a partir de las pautas, los cursos con certificación y las recomendaciones curriculares existentes a nivel regional” (Siebert, 1982: 101). Los que tienen que tomar estas *decisiones macrodidácticas* son, en general, los colaboradores o referentes pedagógicos de carrera, cuya incumbencia se caracteriza a menudo con el concepto de “disponer” y que comprende las tareas de planificación y organización relacionadas con la puesta en práctica de las ofertas de formación. Los que toman las auténticas *decisiones microdidácticas* son los coordinadores y coordinadoras, docentes y referentes, que en general tienen una relativa “libertad de acción”; es relativamente raro que los responsables de las decisiones macro los guíen en la didáctica de adultos, los capaciten o incluso los “obliguen” a poner en práctica una didáctica de adultos determinada (por ejemplo, que se desprenda del ideal de la institución). Además de la *micro* y *macrodidáctica*, a veces se menciona también una *mesodidáctica*: esta se relaciona con la planificación, concepción y diseño de áreas de aprendizaje o disciplinarias aisladas (por ej., programas de lenguas extranjeras o de perfeccionamiento) y tiene un fuerte vínculo con particularidades o principios de la didáctica especial.

2.4. Cambio de la cultura de aprendizaje en la capacitación

La introducción y el uso de un concepto nuevo –como el de “cultura de aprendizaje”– en el discurso de la pedagogía de adultos tiene que legitimarse en un doble sentido: por una parte hay que fundamentar desde la génesis que se trata de un concepto “necesario” y no únicamente de una moda conceptual inducida por el *Zeitgeist*²²; por otra parte hay que fundamentar cómo se relaciona este

| 22 En alemán, espíritu de la época.

concepto con los conjuntos conceptuales establecidos de la pedagogía de adultos. Esta doble fundamentación del concepto tiene que partir de la teoría, en última instancia constructivista, de Immanuel Kant, quien, como se sabe, describe el vínculo recíproco del concepto y la intuición con las siguientes palabras: “Los conceptos sin intuición son vacíos, la intuición sin conceptos es ciega”. Por eso la clarificación teórico-conceptual que se ofrecerá a continuación podría basarse en las siguientes preguntas: 1) ¿qué “intuición”, es decir, que (nueva) visión del objeto se sugiere con el concepto de “cultura de aprendizaje”? y 2) ¿qué “cegueras” de la pedagogía de adultos se pueden superar mirando la cultura de aprendizaje? Por último, en un tercer paso –de cierre– se esbozarán las implicancias o consecuencias que tiene la orientación hacia la cultura del aprendizaje para la pedagogía de adultos.

La “intuición” de la cultura de aprendizaje

La noción de cultura inherente al concepto de “cultura de aprendizaje” no es la de las “bellas artes” sino la de la cultura cotidiana, tal como entró a la formación de adultos a través de la etnometodología, la sociología fenomenológica del conocimiento y el interaccionismo simbólico de los años ´70. Pero fueron recién las teorías de la organización y de la gestión de los ´80 las que, con sus explicaciones sobre los “factores débiles” del éxito organizativo y empresario, colocaron el aspecto de la cultura cotidiana en el centro del análisis de las ciencias sociales. En este contexto recordemos, por ejemplo, el concepto de cultura empresaria de Holleis y otros (1987), quienes lo definieron como “la parte inferior del iceberg”, es decir, como la parte “auténticamente” de peso y fundamental de todo el acontecimiento. Esto significa que la cultura cotidiana describe el mundo de las plausibilidades, costumbres y certezas surgidas por la rutina. Pero también comprende las orientaciones, los modelos de roles y los modos de comportamiento básicos normativos con los que uno ha crecido o en los que uno ha sido “socializado”, que en cierto modo se han hecho carne en uno y posibilitan una orientación indudable “en las redes del mundo vital” (Waldenfels) y en el entorno social.

Si relacionamos esta mirada sobre la cultura cotidiana con el ámbito de la educación y el aprendizaje, también aquí se pueden identificar plausibilidades, costumbres y patrones de acción tradicionales que no consideramos en absoluto “cuestionables”, o solo lo hacemos en un análisis reflexivo. Estas familiaridades tácitas u “obviedades” constituyen la cultura de aprendizaje, y las siguientes son, en mi opinión, de una importancia fundamental:

- La *separación de enseñanza y aprendizaje*, que va acompañada de dos connotaciones de graves consecuencias: por una parte, que el que aprende

no enseña, y por otra, que la enseñanza es una condición forzosa del aprendizaje. Son estas diferenciaciones respecto de la interacción de enseñanza y aprendizaje a las que hay que remitir el hecho de que en los sistemas educativos de las sociedades modernas en realidad nos encontremos con más culturas de enseñanza que de aprendizaje.

- El *aprendizaje a compás (o la sincronidad del aprendizaje)*, es decir, la presunción de que el aprendizaje de adultos institucionalizado por regla general puede o “debe” acontecer en forma de una coordinación paralela de los procesos de aprendizaje individuales. Por eso también en todos los niveles se ha podido desarrollar el llamado diálogo de clase como un supuesto diálogo con el alumno. Pero por la investigación de la enseñanza-aprendizaje y de la clase, sabemos que en este diálogo la parte que aprende a menudo solo puede introducirse de una manera muy “monosilábica”, por lo cual en realidad se trata más de una clase frontal que de un diálogo.
- La *posesión unilateral del método* en el proceso de enseñanza-aprendizaje: con ello se designa el fenómeno de que, en general, son los docentes, profesores y coordinadores quienes deciden sobre la implementación del método de aprendizaje. Esta unilateralidad de la posesión del método, por lo demás, se vuelve un problema creciente en una situación social que “necesita” que sus ciudadanos dispongan de la capacidad de aprendizaje autodirigido y permanente, es decir, muestren competencias de autoaprendizaje.
- La *fijación en objetos o contenidos de aprendizaje*: todos los niveles de nuestro sistema educativo siguen estando más o menos marcados por la idea de que existiría un stock de “conquistas” de contenidos (por ej., contenidos culturales) que “merece” transmitirse a las generaciones posteriores. Vistas de ese modo, nuestras culturas de aprendizaje son culturas de transmisión. Solo paulatinamente se va reconociendo la “crisis de la formación técnica” (cf. Arnold, 1996b) y se comprende que en una sociedad con una cuota exasperante de obsolescencia de los conocimientos hay que fundamentar la formación de una manera distinta y novedosa.

Con el concepto de “cultura de aprendizaje” entra en consideración, en primer lugar, la relación integral con las particularidades del aprendizaje y su organización social. Eso nos permite tomar distancia. Al “tener en claro” que nuestro modo de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje es el resultado y la expresión del modo en que nos han marcado nuestras biografías de aprendizaje, y al tener en claro que nuestra intuición está contaminada por la idea de una separación de la enseñanza y el aprendizaje, de un aprendizaje a compás, de una

posesión unilateral del método, así como de una fijación en los contenidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, relativizamos estos modelos y nos abrimos la posibilidad de “imaginarnos” o “intuir” culturas alternativas de aprendizaje. Estas se perfilan, en principio, en los proyectos de la pedagogía reformista alternativos a los mencionados modelos tradicionales. Al “tomar conciencia” de las estructuras de lo que nos es familiar de nuestra cultura de aprendizaje, estamos en condiciones de trascenderlo, y el concepto de la cultura de aprendizaje efectivamente posibilita nuevas intuiciones, o nuevas perspectivas sobre el objeto.

La superación de las “cegueras” de la pedagogía de adultos

No todo lo que entra en consideración es espectacularmente nuevo, mucho surge directamente de la tradición de la pedagogía de adultos. Recordemos en este contexto en particular los enfoques de la pedagogía legada de la formación de adultos y la “Comunidad de trabajo” de los años ‘20 como una forma del aprendizaje dialógico de autoayuda, guiada por un escepticismo básico respecto de todas las formas de enseñanza bajo la tutela de expertos. Al mismo tiempo, ya entonces se creía vivamente que el aprendizaje de adultos en principio tiene algo que ver con una transformación del “punto de vista personal” (Mann), que es siempre un aprendizaje por experiencia, en el sentido de un “intercambio de experiencias guiado metodológicamente” (Gieseke/ Siebert, 1996: 208) y que, por ende, siempre requiere también una actividad fundamental propia del sujeto.

Pero fueron recién las indicaciones de la teoría constructivista del aprendizaje respecto de que la “enseñanza” no lleva automáticamente al aprendizaje, que por principio el aprendizaje puede lograrse como desarrollo perdurable de competencias o como “autorregulación de un sistema cognitivo” (Siebert, 1999: 21) solo si es autodirigido, y que la enseñanza también puede “obstaculizar” el aprendizaje, las que llevaron a cuestionar radicalmente *el pensamiento orientado preponderantemente a la enseñanza en la didáctica*. También en la formación de adultos, y precisamente en ella, se busca una *nueva cultura de aprendizaje* que, como su nombre lo indica, sea una cultura *de aprendizaje* y no *de enseñanza* (cf. Arnold/ Schüßler, 1998). En esta búsqueda se reconoce cada vez más el carácter dudoso de las *ideas exclusivas de transmisión* (transmitir conocimientos, transmitir calificaciones, etc.) y se pone al descubierto, sin ningún tipo de consideración, las ilusiones tecnocráticas sobre las que se basan tácitamente estas *ideas didácticas de generación* y de las cuales, seguramente, la de que la formación, la calificación o la competencia son *factibles y controlables* es la esencial. Se trabaja, en cambio, hacia una *integración del aprendizaje intencional y el orientado hacia la experiencia*, y el lema es: si el ser humano únicamente puede aprender por autoapropiación y no se le puede “dar” el conocimiento, sino que lo tiene que recrear en su propia

cognición –y la investigación constructivista de la enseñanza-aprendizaje no deja lugar a dudas al respecto-, entonces nuestros enfoques de formación y capacitación también deben permitirlo. Diseñar las culturas de aprendizaje resulta ser entonces la auténtica cuestión del futuro de nuestros sistemas educativos, tal como ya lo afirma, entre otros, la llamada “Comisión Rau” de Renania del Norte-Westfalia en 1985, en su memorándum “Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft”¹⁰. Allí se dice:

“La escuela debe concentrarse en el aprendizaje, pero no en el sentido de una escuela de aprendizaje superada históricamente. La escuela necesita más bien formar y moldear una cultura de aprendizaje que pueda ser el centro de las tareas educativas y sociales vinculadas con ella.

El concepto tradicional de aprendizaje parte de un canon de conocimientos fijo, cerrado, y de un plan de enseñanza organizado para transmitirlo. Está orientado hacia los resultados de aprendizaje en el sentido de la reproducción de conocimientos evaluables.

La noción de aprendizaje y cultura de aprendizaje que defiende la comisión, en cambio, parte de otros aspectos centrales. Apunta a posibilitar la búsqueda de la identidad y la experiencia social en los contextos de aprendizaje. Esto requiere situaciones de aprendizaje diseñadas de otra manera. Tienen que interconectar lo disciplinario y el aprendizaje interdisciplinario, las experiencias individuales y sociales, el vínculo con la práctica y la inclusión del entorno social” (Bildungskommission, 1995: XIV s.).

Estas reflexiones también son de una importancia fundamental para el diseño del aprendizaje de adultos. Ayudan a superar algunas “cegueras” didácticas, entre las cuales se cuenta el supuesto del éxito o efecto seguro de la acción didáctica. La acción didáctica no tiene “efecto seguro”. El mismo *input* puede desplegar efectos muy diferentes en distintos sujetos de aprendizaje en distintos contextos de aprendizaje, lo cual de todos modos no quiere decir que no haya también ciertos valores empíricos para la acción didáctica que promueve el aprendizaje, pero son solo valores empíricos, no leyes (cf. Arnold/ Krämer-Stürzl/ Siebert, 1999). Por eso, también en el caso del diseño del aprendizaje de adultos solo se puede tratar de proporcionar los presupuestos para un aprendizaje activo del sujeto en un sentido amplio. Y, al mismo tiempo, hay que prestar mayor atención al aprendizaje implícito, porque a menudo el *cómo* del proceso de aprendizaje conlleva un desarrollo o un impedimento más perdurable de las competencias que el aprendi-

| 23 [T.]: “El futuro de la formación . La escuela del futuro”.

zaje planificado explícitamente. En vista de la cuota de caducidad del conocimiento, que por supuesto no atañe al conocimiento en toda su amplitud pero sí a sus respectivas versiones actuales, a menudo es más relevante desde el punto de vista de la perdurabilidad *cómo* estuvo didactizado el proceso de aprendizaje, es decir qué actividades metodológicas y sociales requirió de parte del sujeto, que *aquello* que tuvo importancia como contenido. Es decir, desde el punto de vista de un desarrollo integral de las competencias (cf. Arnold/ Müller, 1999)

“(…) adquiere importancia el método, o mejor dicho, la puesta metodológica del proceso de aprendizaje, es decir el modo en que se ha diseñado la organización de la clase entre los docentes, el estudiante y el contenido. Este componente organizativo tiene una dimensión de efecto en gran medida independiente del resultado del aprendizaje de los contenidos. (...) Desde el aspecto de la cultura de aprendizaje, el aprendizaje implícito tiene una particular importancia. Este consiste en la adopción de actitudes, conocimientos, costumbres y competencias que se transmiten de un modo tácito, incidental y subliminal. Es en particular este aprendizaje implícito el que parece tener una importancia central para la adquisición o no adquisición de calificaciones clave, actitudes de aprendizaje, capacidad de solución de problemas y autonomía. En este ‘currículum oculto’, los alumnos y alumnas, los aprendices o los estudiantes aprenden, en el marco de las vallas de contención de un plan sobrecargado, justamente no solo los contenidos declarados, sino muchas veces también que el aprendizaje es un aprendizaje guiado y que con frecuencia no tiene nada que ver con sus propias cuestiones y objetos. Por otra parte, en los enfoques de la pedagogía reformista, enfoques de un aprendizaje alternativo y abierto en el que los que aprenden pueden elaborar con autonomía sus proyectos o pueden apropiarse ellos mismos de los contenidos, también se puede reunir experiencias que muestran que en esas culturas alternativas de aprendizaje también se puede desarrollar la iniciativa propia y una confianza en las propias facultades y competencias” (Arnold/ Schübler, 1998: 8 s.).

La discusión didáctica surgida en la actualidad en torno al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, los entornos virtuales de aprendizaje y las infraestructuras multimediáticas para el aprendizaje, es expresión de este *giro hacia una didáctica de la facilitación* en la formación y en la capacitación (cf. Arnold, 1996d). En este giro no se trata, por otra parte, de convertir a la enseñanza en un tabú absoluto, su meta es más bien una utilización “más inteligente” de los recursos docentes. La función de la enseñanza ya no debe agotarse en una presentación (a menudo, además, puramente verbal) de los contenidos; su función se caracteriza más bien por la presentación de consignas, la puesta-a-disposición de “conocimientos enlatados” (obras de consulta, manuales, archivos). El “profesor”, “docente” o “formador” de la didáctica de la facilitación ya no administra contenidos, más bien “administra” o abre el acceso a ellos, gestiona la elabora-

ción de problemas o tareas, promueve en forma sistemática y continua la competencia metodológica y de autoaprendizaje de los alumnos, y está a disposición como asesor durante la apropiación individual y la incorporación cognitiva de lo nuevo. Solo si se logra devolverle así nuevamente al sujeto la *responsabilidad de aprendizaje*, se logrará también construir organizaciones que aprenden; estas son organizaciones de aprendizaje permanente, en las que las personas planifican sus trabajos y sus procesos de aprendizaje de manera independiente y los configuran –utilizando sistemas de apoyo solidarios– con considerable autonomía.

