

# Andragogía: *una lectura prospectiva*

Julio César Valdez



Fundación Editorial  
**elperroylarana**

MISIÓN  
  
cultura • Venezuela  
¡Cercanía editorial!

COLECCIÓN  
**Paulo Freire**  
SERIE  
**Pensamiento  
Pedagógico**





# Andragogía: una lectura prospectiva

Julio César Valdez

Fundación Editorial  
  
elperroylarana

MISIÓN  
  
Cultura • Venezuela  
¡Corazón adentro!

© Julio César Valdez

© Fundación Editorial El perro y la rana, 2018 (digital)

Centro Simón Bolívar

Torre Norte, piso 21, El Silencio

Caracas - Venezuela

Teléfonos: (0212) 7688300 / 7688399

#### **Correos electrónicos**

atencionalescritor@gmail.com

comunicacionesperroyrana@gmail.com

#### **Páginas web**

[www.elperroylarana.gob.ve](http://www.elperroylarana.gob.ve)

[www.mincultura.gob.ve](http://www.mincultura.gob.ve)

#### **Redes sociales**

Tweeter: @perroyranalibro

Facebook: Fundación Editorial El perro y la rana

#### **Diseño de la colección**

Aarón Mundo

#### **Edición al cuidado de**

Xoralys Alva

María Victoria Sosa M.

Carlos Zambrano

Depósito Legal DC2018002351

Isbn 978-980-14-4402-2

COLECCIÓN **Paulo Freire**

*... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.*

**PAULO FREIRE**

Ubicándose como parte de los oprimidos, Paulo Freire es, quizás, uno de los pedagogos más irreverentes y revolucionarios de nuestra América. Su propuesta emancipatoria surge desde los cimientos de pueblos que han sido históricamente excluidos y oprimidos por las grandes potencias dominantes. Desde allí, mirándose y mirando a su pueblo, postula que una pedagogía del oprimido —que no así para el oprimido—, debe necesariamente surgir desde sus propias vivencias y acervos. La pedagogía del oprimido significa, en resumen, la pedagogía de la emancipación, de la liberación y, por tanto, de la autodeterminación.

En homenaje a su pensamiento y a su praxis, brindamos al público lector la Colección Paulo Freire, dedicada a la publicación de textos del pensamiento pedagógico y didáctico de nuestra América y el mundo. Sus tres series abarcan varias de las tendencias del pensamiento pedagógico y didáctico, mostrándolas en debate y reivindicando así su carácter diverso.



## **Serie Pensamiento Pedagógico**

Brinda al público lector el debate y disertación de distintas tendencias y escuelas del pensamiento pedagógico.

## **Serie Didáctica**

Modos y herramientas de la pedagogía son publicados en esta serie dedicada a quienes deseen construir nuevos saberes.

## **Serie Léxicos**

Todo estudio requiere el dominio del vocabulario y sus respectivas etimologías. Diccionarios y demás textos lexicográficos estarán dispuestos en esta serie.

# **Andragogía: una lectura prospectiva**



**UN HILO HISTÓRICO DESDE LO PERSONAL**



A finales de los setenta inicié estudios en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr). Entonces supe que estaba ingresando a un sistema de carácter andragógico, experimental, con opción de lograr la licenciatura en educación. En el Cepap asumí un sistema de estudio personalizado y a la vez colectivo. Allí cada quien aprende a su propio ritmo y puede seleccionar los contenidos y la forma de aprender mediante la planificación, el desarrollo y la evaluación de proyectos de aprendizaje. Los equipos de aprendizaje incluyen no más de quince participantes, y elaboran sus propias normas y pautas de funcionamiento. Luego me correspondió ejercer la docencia (facilitación) en este centro durante muchos años. Actualmente me toca ejercer el rol de director en él. En el último capítulo de este libro expondré con mayor detalle el proceso formativo en el Cepap, visto desde la andragogía.

Una vez culminada la licenciatura en educación en el Cepap inicié una maestría en Andragogía. Esta maestría, amparada por el Instituto Internacional de Andragogía (Instia), fue dirigida por Félix Adam y otorgaba el grado a través de la universidad dominicana Eugenio María de Hostos. Las actividades académicas contiguas, un intensivo fin de semana al mes, constituían foros abiertos de reflexión en torno de la andragogía. Entre otros significativos compañeros de estudio, puedo nombrar a Thaís Marrero y Henriette Adams (hermana de Félix), quienes han dado aportes relevantes en el referido campo de conocimiento. En aquellas ricas discusiones de la maestría, resumíamos mucho de la polémica que sobre la andragogía se realizaba entonces, en diversos lugares.

Al inicio del posgrado buena parte de sus participantes tendía a caracterizar la andragogía como la antítesis de la pedagogía. Esta representaba, para algunos, todo lo negativo, lo que había que superar para llegar a una educación ideal. Así, por ejemplo:

Si la pedagogía era *directiva*, la andragogía era *horizontal y participativa*.

Si la pedagogía era *fragmentaria*, la andragogía era *integral*.

Si la pedagogía era *monolítica y lineal*, la andragogía era *plural y diversa*.

La consecuencia natural de estos planteamientos era que la andragogía había venido para superar una decadente pedagogía. Hubo quien se atrevió a señalar que los maestros de preescolar y primaria debían ser formados andragógicamente para que llegasen a ser realmente buenos educadores.

Algunos discrepábamos de este modo de plantear como antípodas ambas disciplinas. Visto así el asunto, se señalaban algunas realidades parciales de la pedagogía y se contrastaba con una visión ideal de la andragogía. Y, por otra parte, se olvidaba que en los grandes pedagogos (Montessori, Decroly, Freinet) podían encontrarse muchos puntos de encuentro con la andragogía: ellos también buscaban formas novedosas para hacer que las personas se desarrollaran plenamente como seres humanos y efectuaran aportes relevantes a sus congéneres. Hoy tendemos a considerar el proceso formativo de los seres humanos como un *continuum* que va desde la temprana infancia hasta la vejez tardía, lo que nos lleva a aceptar la complementariedad entre pedagogía y andragogía. Un concepto que amplía este aspecto es la antropogogía.

En otro momento reflexionábamos sobre si la andragogía era una ciencia. Muchos lo daban como un hecho, sin discutir apenas. El mismo Félix Adam hablaba de la ciencia de la andragogía, puesto que tenía un objeto de estudio claro y definido: la formación del ser humano adulto. Algunos sosteníamos que esta era una discusión que aún estaba por desarrollarse, y que había elementos ontológicos y epistemológicos que aún requerían de mayor consideración.

Otro tema polémico era el papel de la andragogía en los espacios universitarios formales. Había quienes sostenían que si se formaba a los profesores *tradicionales* en andragogía, estos

introducirían progresivamente cambios significativos en la educación. Era como si la andragogía llevara en sí misma un principio eficiente de transformación, que modificara a las personas con sólo conocerla.

Algunos señalábamos que la voluntad de cambio de los profesores no era suficiente. El poder institucional tradicional anularía las iniciativas aisladas. Era necesario un movimiento profesoral y estudiantil que, a la par de asumir cambios en las estrategias de aprendizaje, indujera transformaciones a mayor escala en las estructuras dominantes del sistema educativo. En otras palabras, no era un mero asunto académico, sino también político.

Otro aspecto que propició continuos debates fue la importancia de la formación andragógica en ambientes comunitarios y organizaciones populares. Para algunos el trabajo comunitario era una consecuencia natural de las transformaciones en los sistemas educativos formales. Estos, al expandirse, irradiarían necesariamente las comunidades aledañas. Para otros, entre los que nos contamos, la formación en los contextos de vida de las personas es impostergable como modo de diversificar estrategias que, debidamente coordinadas, apuntarían al logro de transformaciones significativas en la sociedad. Pero de esto hablaremos más adelante.

## **¿Vale la pena seguir hablando de andragogía hoy en día?**

¿Es válido hoy día hablar de andragogía? Esta es una pregunta obligada para el abordaje de este libro. Y si hablamos de andragogía, ¿en qué términos y en qué sentido lo haremos? Porque las complejas y dinámicas realidades actuales exigen nuevas formas y pautas para su estudio, así como nuevas lecturas a las concepciones y teorías existentes. Por lo tanto, nos atrevemos a declarar que intentaremos

una lectura de la andragogía con la mirada apuntando hacia el futuro, es decir, una lectura prospectiva.

La andragogía, como recordamos, no es nativa de estas tierras latinoamericanas. El término viene de Europa, empleado por Alexander Kapp, desde 1833. No obstante, la andragogía se recreó como disciplina en los Estados Unidos a inicios de los setenta del siglo pasado, desde los planteamientos de Malcolm Knowless. En esa misma década llega la andragogía a Venezuela y a América Latina, a través de Félix Adam. Más que un difusor, Adam fue un visionario estudioso que le imprimió interesantes aportes, como veremos más adelante. Como rector de la naciente Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, a finales de los setenta, Adam quiso encarnar en esta institución los principios andragógicos.

La andragogía, durante los años ochenta del siglo XX, logra expandirse por universidades y espacios comunitarios en buena parte del mundo. Testimonio de ello fueron programas de posgrado, jornadas de investigación y diversas publicaciones desde su enfoque. Sin embargo, pensamos que con la muerte de su principal impulsor, Félix Adam, la andragogía perdió fuerza en Venezuela. Pero nunca dejó de escribirse sobre ella y desde ella. Henriette Adams, Thaís Marrero, Adolfo Alcalá, Sebastián Díaz, Juan Carlos Brandt, por ejemplo, han mantenido su llama encendida. También, en el resto del mundo, otros autores la han asumido y expandido.

## **La andragogía nos ha señalado planteamientos vitales**

1. Hay diferencias fundamentales entre los modos de aprender de niños y de adultos. Por lo tanto, la manera de concebir y desarrollar las estrategias de aprendizaje ha de ser diferente para unos y otros. El adulto aprende desde la valoración y el análisis de su experiencia, y la de otros; desde la construcción permanente de sus proyectos de vida y desde el enfoque de los problemas que surgen del desempeño de sus roles sociales.

2. Por ser el adulto responsable de su propio proceso de aprendizaje, y con una fuerte tendencia a la autodirección, la educación debe ser necesariamente personalizada. Debe tener como punto de partida los intereses específicos, las búsquedas vitales de los seres humanos concretos. Y, aunque parezca contradictorio, esto sólo se logra mediante la conformación de comunidades de aprendizajes entre personas.

3. En la educación entre adultos no existe el binomio enseñanza-aprendizaje; el aprendizaje lo es todo. Porque no es el sistema institucional el protagonista, sino cada una de las personas que decide aprender. Siguiendo lo anterior, se hacen difusas las fronteras entre el educador y el educando. Independientemente de los roles formales, todos los involucrados en procesos formativos son aprendices permanentes. Este es un punto altamente revolucionario.

Así, volvemos a las preguntas: ¿por qué hablar ahora de andragogía? ¿Y en qué sentido debemos hacerlo? Respondemos que sí conviene hablar hoy de andragogía. Ella constituye un cruce de caminos diversos, que intentan enfocar un conjunto de fenómenos relacionados con procesos formativos entre adultos. Desde estas prácticas diversas y el intercambio de ideas han surgido interesantes principios y estrategias, que comentaremos más adelante. Intentaremos exponer los siguientes argumentos:

1. La andragogía nos permite fijar la mirada en el modo como los adultos vamos construyendo nuestros procesos de aprendizaje, y todos los factores asociados con ello. Es decir, nos ayuda a ensanchar la perspectiva que tenemos en relación con los ambientes, las formas y las temáticas referidas a la educación entre adultos en el complejo mundo de hoy.

2. Por otra parte, la andragogía ha contribuido a refundar una visión humanista de la educación. Ello permite ver a las personas que aprendemos como seres multidimensionales, integrales, que requerimos de ambientes y oportunidades para crecer en todos los sentidos posibles. Esta es, aún hoy día, una contribución interesante

para dar relevancia a los seres humanos en una época en que predomina una visión mercantilista y atomizada de la educación.

3. En cuanto a propuestas metodológicas, son innegables los aportes de la andragogía a la educación entre adultos. Ha incidido en la adopción de prácticas más participativas, como, por ejemplo, la dinámica de grupos, el empleo del *contrato* de aprendizaje, y ha fortalecido el uso del método de proyectos.

4. También podemos decir que la andragogía lleva en sí misma una postura que puede ser transformadora. Supone que, por ser los adultos seres con tendencia a la autonomía, responsables de sí y de la convivencia con otros, con proyectos de vida en marcha, requieren para su formación ambientes flexibles, participativos, integrales. La apertura de estos espacios implica un ablandamiento de las estructuras educativas dominantes, caracterizadas por su rigidez tanto en los ámbitos formales como en los comunitarios. La andragogía, pues, puede ser una brisa fresca en el endurecido sistema educativo existente.

No obstante, también consideramos que la disciplina andragógica en los últimos años ha experimentado una ausencia de aportes significativos relevantes, ausencia que la ha desvalorizado como propuesta alternativa y la ha reducido a un conjunto de estrategias circunstanciales. De aquí que al preguntarnos por el sentido y los términos desde los cuales hemos de hablar de andragogía, debemos señalar que lo haremos no sólo considerando los legados originales de Knowless y Adam, entre otros, sino también ofreciendo una mirada crítica a una corriente educativa que aún tiene mucho que decirnos, y finalmente la estamos recreando según una perspectiva actual, científica y estratégica.

En consecuencia, creemos que valorizando los aportes que nos ha traído la andragogía ya es hora de darle otra mirada, más crítica y prospectiva. Hacerlo es ponerla de nuevo en el horizonte de las reflexiones vitales sobre el mundo de la educación hoy día. Esta mirada parte de seis interrogantes básicas:

1. Cuando hablamos de andragogía, ¿de qué estamos hablando?
2. ¿Tiene la andragogía una existencia propia, un campo ontológico particular, o es sólo una extensión de otros campos del saber?
3. ¿Cuál ha de ser el aporte de la andragogía ante los requerimientos del desarrollo de la sociedad actual, y desde el diálogo con otras corrientes de pensamiento?
4. ¿Puede la andragogía enriquecer los modos y las estrategias específicas de aprendizaje en la educación de adultos?
5. ¿Cómo ha de ser un educador desde la andragogía?
6. ¿Cómo es una experiencia andragógica?



**CUANDO HABLAMOS DE ANDRAGOGÍA, ¿DE QUÉ  
ESTAMOS HABLANDO?**



La reflexión en torno a esta pregunta atraviesa dos espacios que son parte de un entramado mayor:

a) La descripción histórica de lo que hasta ahora se ha venido denominando andragogía, y b) una visión crítica de sus fuentes y de sus alcances.

## ¿Qué se ha entendido hasta ahora por andragogía?

En los años setenta del siglo pasado, Malcolm Knowless retomó y redimensionó el concepto de andragogía. Pero, ¿qué estaba ocurriendo en el mundo educativo de entonces?

### Estados Unidos tiembla

Durante los famosos años sesenta, el mundo fue sacudido por una casi súbita propuesta de revolución cultural. Fue época de una profunda intención renovadora. Hubo entonces rupturas generacionales, nacimiento de nuevos espacios sociales y una explosión cultural que impregnó el mundo. Una nueva sensibilidad y un nuevo pensamiento se hicieron públicos. La conciencia se abrió a la búsqueda de lo ancestral (el chamanismo, por ejemplo), los nuevos estados de conciencia por la meditación o el uso de psicotrópicos. La vida política se amplió desde la democracia representativa hasta el comunismo utópico o el socialismo marxista, o simplemente la conquista de nuevas formas de vida (las comunas). También se afianzaron las luchas por los derechos civiles (posiciones violentas de autodefensa, como las de las Panteras Negras, o pacifistas como las de Martin Luther King). Y, desde lo cultural, proliferaron los espacios simbólicos, destejiendo nuevas formas de ver la vida, el ser humano y la sociedad, a través de la música, la poesía, los libros, las revistas (por ejemplo, las llamadas *underground*), el cine alternativo, entre otros elementos.

Los valores fundamentales eran la libertad, el respeto, la autonomía, la hermandad.

A finales de la década de los sesenta el impacto del Mayo francés repercutió también al interior de los establecimientos educativos. La juventud universitaria de Francia, principalmente de clase media, y los obreros iniciaron la detonación que pronto recorrió el mundo. Se oponían al autoritarismo en educación, y a la deslegitimación social de las universidades. Manifestaban también contra el capitalismo, especialmente contra el consumismo rampante y la visión cómoda y tibia de sus padres y autoridades. Asumieron protestas que rebasaron los intentos de control por parte de las autoridades universitarias, y estas terminaron abriendo las puertas del recinto académico a la policía, para reprimir las acciones estudiantiles. Luego, tales protestas se intensificaron y a ellas se incorporaron múltiples centrales obreras, las cuales tenían también su agenda reivindicativa. Así, se creó un vacío de poder momentáneo en el gobierno de Charles de Gaulle. Ante la nueva arremetida represiva de la policía, los jóvenes y los obreros se atrincheraron en el Barrio Latino. Allí formaron barricadas, al estilo de la Comuna, ocurrida casi cien años antes.

El movimiento surgido de Nanterre fue espontáneo. Intentó politizarse con el apoyo de los grupos marxistas, pero no tenía una plataforma organizativa sólida, ni el suficiente arraigo social. Su valor, hoy día, es más bien simbólico, en el sentido de ser referencia para los que luego se llamarían los movimientos sociales. Apenas un mes después de estos hechos De Gaulle ganó estrepitosamente las elecciones, iniciando luego una estrategia para reafianzar el capitalismo en Francia. A partir de allí el movimiento estudiantil emergió por todas partes. En los Estados Unidos protagonizó episodios de marchas y protestas contra la guerra, el autoritarismo y el consumismo intenso. No obstante, las élites políticas y empresariales emplearon todos sus poderes y sus estrategias para anular la potencialidad transformadora del movimiento juvenil,

y de paso para aprovecharlo con propósitos comerciales. Esto no hubiera sido posible si, aguas adentro, el movimiento no llevara en sí sus propias heridas. La diversidad espontánea con que se impuso avanzó en una gran atomización de esfuerzos que impidió la articulación de una respetable fuerza política que abriera cauces para nuevas etapas de la lucha.

Por otra parte, existían tensiones internas, como el hecho de que los más radicales —políticamente hablando— rechazaban a los buscadores de nuevas formas de conciencia mediante el uso del LSD. Además, los pacifistas no comulgaban con los procedimientos de grupos tales como las Panteras Negras. Así, una fuerza que irrumpió en la escena social con gran impacto perdió pronto ese empuje y en gran parte se convirtió en nostalgia. No obstante, esa nostalgia siguió inspirando posteriores acciones socio-políticas.

## **Consecuencias para el sistema educativo**

En consecuencia, la estrategia desmovilizadora y absorbente del statu quo tuvo también repercusiones al interior del sistema educativo. Los poderes dominantes debían generar una forma de lidiar con los cambios y reacomodos del sistema capitalista, y evitar los espacios de libertad que en la década anterior generaron protestas, movilizaciones y amenazas al “establishment”. En los años setenta del siglo pasado, los Estados Unidos asumían la concepción y la práctica de la entonces llamada tecnología educativa. Para ellos, era vital plantearse la educación como la forma predominante de inducir conductas colectivas para que las personas participaran en las transformaciones sociales sin modificar mayormente las estructuras sociales existentes. Era la época de oro del conductismo. B. F. Skinner superaba los planteamientos de John Watson. La explicación del comportamiento humano no venía dada por la relación entre un estímulo y una respuesta. Pues, estaba claro que a un estímulo pueden sucederse distintas respuestas. Más bien, la conducta

humana podía entenderse conociendo bien los mecanismos reforzadores de esa conducta, por ejemplo: los premios y los castigos. Por ejemplo, si al realizar cualquier acción recibimos un premio, una felicitación o un incentivo, tenderemos a repetir esa acción en el futuro. Si en cambio obtenemos un impacto negativo, evitaremos hacer lo mismo más adelante. Es decir, un sistema (educativo en este caso) que manejara de manera eficiente y efectiva los reforzadores conductuales podía orientar el comportamiento humano en una u otra dirección.

La complejidad acelerada de los cambios sociales, desde lo tecnológico, lo demográfico, lo político y lo comunicacional exigía que las escuelas y universidades se abocaran a la formación de grandes contingentes de personas capaces de lidiar con estos cambios (Legrand, 1973). No obstante, estas personas, con toda su iniciativa y proactividad, habrían de diferenciarse radicalmente de la generación protestataria de la década anterior.

De aquí que, siguiendo esta lógica, el sistema escolar debía transformarse en un sistema tecnocrático. Este debía ser altamente centralizado. Lo fundamental era modificar progresivamente la conducta del aprendiz mediante la presentación de conocimientos estructurados, un ambiente adecuado para el desarrollo de la experiencia prevista y unos mecanismos rigurosos de control que garantizaran la efectividad del sistema (Fauré, 1978). El control estatal era manifiesto y el educador pasaba a cumplir el papel de técnico en la búsqueda de la eficiencia del sistema.

Por otra parte, en los mismos Estados Unidos se produjeron fuertes críticas a esta concepción social y educativa y se esbozaron nuevos rumbos. La izquierda tuvo momentos de auge, pero pareció diluirse luego de los acuerdos de paz en París, que dieron por terminada la guerra de Vietnam. No obstante, en algunos campos, como el educativo, aparecían en escena intelectuales como Henry Giroux y Peter McLaren, quienes al respecto aún tienen cosas importantes que decir. Estos educadores, en buena parte inspirados

por el brasileño Paulo Freire, asumieron el marxismo y la teoría crítica para enfrentar la nueva estrategia socioeducativa dominante. Ellos atacaban la estrategia de dominación capitalista hacia los países periféricos. Esta era de carácter autoritario y militarista, y llevaba el ejercicio del poder en todas las esferas de la vida cotidiana. En lo educativo, Giroux y McLaren optan por una educación que se plantee una transformación de las estructuras dominantes, de cara a la búsqueda de la justicia social. Como dijo Giroux muchos años después (2000):

La cultura no es un bloque único, homogéneo, sino conjuntos diversos de prácticas vivenciales de todos los grupos sociales, con gran potencial de liberación. Esta práctica de liberación constante y permanente pasa a constituir la educación revolucionaria. El maestro pasa a ser un intelectual, con autonomía y capacidad de relación, capaz de compartir con otros un trabajo emancipador (Giroux, 1990).

De esta manera, tenemos una concepción educativo-social dominante, tecnocrática que —mediante un sistema altamente centralizado— tiende a producir conductas esperadas (por las élites político-económicas) e impone controles externos a los educandos. Y tenemos una propuesta alternativa, más soterrada, que cuestiona los fundamentos y el ser mismo del sistema social, como poder que sojuzga, y plantea acciones emancipadoras, y la conformación de nuevos entramados sociales cargados de esperanza en la búsqueda de nuevos estadios sociales. En este ambiente de reajustes, confrontaciones y polémicas, reapareció la andragogía.

## **La andragogía según Malcolm Knowless**

Malcolm Knowless (1913-1997), reconceptualizador de la andragogía, se diferenció de las dos posiciones antes reseñadas.

Tenía amplia experiencia en el campo. Fue director de Educación de Adultos en el Ymca, Chicago, y de la Asociación de Educación de Adultos. Antes de asumir la andragogía ya se refería a la importancia de un ambiente adecuado para el aprendizaje y el estudio autodirigido.

Knowless tiene influencia de John Dewey, en el sentido de tratar de unificar pensamiento y acción, teoría y práctica. También de Carl Rogers en lo relativo a la tendencia actualizante de los organismos, es decir, la tendencia natural al desarrollo de sus potenciales en un proceso que viaja de adentro hacia afuera. Finalmente, también estuvo vinculado a Kurt Lewin a través del National Training Laboratories, donde se apropia de los elementos de la teoría de campo, la cual supone que el aprendizaje de los seres humanos ocurre en un ambiente vital de tensiones y de interacciones constantes. Knowless se preocupaba porque la educación no era capaz de dar respuestas satisfactorias ante ese mundo cambiante que hacía obsoletos no sólo los conocimientos, sino también los valores y las actitudes sociales. De aquí que el aprendizaje sistemático de los ciudadanos debía trascender la edad juvenil y extenderse a lo largo de la vida.

Y no es que la educación de adultos fuese entonces una actividad marginal. Por el contrario, había crecido en los últimos años en cuanto a establecimientos y recursos comprometidos a ella, sólo que había sido relativamente ineficaz en cuanto al cumplimiento de su misión. No había logrado que el aprendiz adulto generara una justa concepción del mundo, ni se hubiera fijado para sí y para la sociedad unas metas adecuadas (Knowless en Alcalá, 1998).

El término Andragogía, recordemos, había sido utilizado por el maestro alemán Alexander Kapp. Este, en 1833, aplicó esta palabra al proponer un modelo platónico para la sociedad de entonces. El término quedó latente hasta que en 1921, Eugen Rosenback, en un reporte enviado a la Academia de Trabajo alemana, destacaba la necesidad de contar con elementos curriculares, profesores

y técnicas apropiadas para la educación de adultos. Durante los sesenta, países como Francia, Yugoslavia y Holanda empleaban el concepto andragogía para caracterizar la disciplina que estudiaba la educación de adultos. En esa misma época, en Europa y Norteamérica el uso del término se había dirigido específicamente a la educación de adultos.

Knowless reconoce que él había asumido la andragogía sin conocer previamente el término. La concibe como el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Lejos de los planteamientos de la tecnología educativa, que colocaba controles externos a los estudiantes, y preestablecía las conductas a alcanzar, Knowless sostenía que cada quien debía controlarse a sí mismo en un ejercicio libre de su propia voluntad. Para ello, habría de definirse a sí mismo mediante el ejercicio del autoconcepto, y de la confrontación de sí mismo con la realidad, de donde surgen la orientación y motivación para aprender (Knowless, 1972).

Por otra parte, como respuesta de la educación ante los acelerados cambios de la sociedad, Knowless señala que la andragogía puede ser una tecnología, en el sentido de proveer conceptos y herramientas a los educadores para crear un ambiente donde el adulto pueda dirigirse a sí mismo, a partir de un diagnóstico de sus propias necesidades, y así mismo planear sus propias actividades de aprendizaje (Knowless en Alcalá, 1998).

## **Visión crítica del discurso de Knowless**

Nos atrevemos a señalar que Malcolm Knowless abre luces y sombras para la concepción andragógica. Luces en cuanto a lo que aporta, y sombras en lo que deja de lado siendo vital para la sociedad. La andragogía desarrollada por Knowless emerge en un momento de reacomodo de los poderes dominantes de la sociedad norteamericana, manifiestos en la educación. Ante un sistema educativo centralizado, regido por controles o reforzadores externos,

Knowless señala la libertad plena de cada persona de regir su destino, que incluye escoger su propia manera de aprender.

Knowless toma de Carl Rogers la noción aristotélica de entelequia, es decir, la tendencia de cada ser a buscar la actualización (manifestación plena) de sus propias potencialidades. Según este principio, el ser humano, en un clima social propicio, tenderá a buscar y a hacer lo que más le conviene para lograr su propio desarrollo. Así, la educación, en vez de controlar, ha de ofrecerle oportunidades para que las personas se desarrollen integralmente.

Por otra parte, Knowless asume de Kurt Lewin su teoría de campo, derivada de la física. Según esta, existe un espacio vital que comprende todos los hechos y elementos que afectan el comportamiento humano en un momento dado. Estos hechos y elementos están en la visión subjetiva de las personas, y pueden constituir puntos de apoyo o resistencias para que logren sus metas.

Desde lo anterior, Knowless visualiza la necesidad de contar con un ambiente social adecuado, estimulante, con normas claras para todos. Este ambiente ha de permitir y propiciar que el aprendiz adulto se plantee sus propósitos educacionales y los modos de lograrlos. De ese modo, retomando a John Dewey, la acción educativa integra pensamientos/acciones, teoría/práctica. Así, la propuesta andragógica pone la mirada en el ser humano en toda la plenitud vital que puede alcanzar, y no en el hecho de ser una pieza de un sistema mayor.

Por otra parte, la propuesta de Knowless enfatiza una propuesta de desarrollo tecnológico (un saber hacer), más que una profundización teórica. Por lo tanto, sus planteamientos, si bien son altamente fecundos para otros pensadores, no pueden ser generalizables. Por ejemplo, él no asume una aproximación a una teoría del aprendizaje, para fundamentar sus hallazgos.

En tercer lugar, la propuesta de Knowless parece limitar las libertades humanas a la escogencia individual de metas y oportunidades dentro de las oportunidades que el sistema social

ofrece. En otras palabras, no se señala explícitamente la posibilidad de transformar los fundamentos mismos de la sociedad. Habla de un mundo cambiante, como un hecho que ocurre por sí mismo, y al cual la educación ha de dar respuestas satisfactorias.

En contraste, MacLaren (2003) plantea que, más que adaptar los estudiantes al sistema, hay que hacerlos críticamente mal adaptados para que puedan convertirse en agentes de cambio en las luchas anticapitalistas.

## **La andragogía en América Latina**

La andragogía llega a América Latina también entre los años setenta y ochenta, principalmente de la mano de Félix Adam. Ello ocurre cuando en estas tierras se desarrollaban procesos bien interesantes. También en América Latina se enfrentaban dos grandes fuerzas sociales. Fracasado el modelo de sustitución de importaciones, la incipiente industrialización chocaba contra la debilidad de los mercados internos. Los países latinoamericanos empezaban a sufrir los estragos de la deuda externa. Se derrumbaba el ingreso per cápita y la situación económica era especialmente dramática en los sectores populares. Los gobiernos de turno en el continente (en buena parte regímenes militares) se alinearon con las políticas provenientes de los Estados Unidos, que culminaron en las recetas neoliberales emanadas del consenso de Washington. Para ello, estos gobiernos debían recurrir a tres líneas estratégicas complementarias:

1. Una represión atroz contra los grupos humanos que luchaban por sus derechos, principalmente los relativos a la vida, a la tierra y al trabajo.
2. La implantación del ya referido modelo educativo tecnocrático, con énfasis en la modificación de comportamiento de la población.
3. Las acciones de múltiples organizaciones no gubernamentales con su agenda de reformas puntuales de integración al modelo

capitalista. En contraposición, intentaban desmovilizar procesos tendentes a cambios más profundos en la sociedad.

No obstante, otras fuerzas sociales seguían emergiendo en América Latina. Una vez derrotados los intentos de algunas guerrillas de tomar el poder por la fuerza, desde los setenta, hubo cambios en las luchas de liberación en el continente. Grupos organizados, de la mano con académicos, crearon escenarios de oposición al orden imperante y promovieron la apertura de nuevos espacios sociales, culturales y políticos. Desde las universidades muchos estudiantes impulsaban la renovación. Los movimientos campesinos e indígenas proseguían, casi subterráneamente, la lucha por su dignidad y sus reivindicaciones.

## **Propuestas teóricas y prácticas**

Los setenta fueron parte de una época de enorme fecundidad teórica para América Latina. Orlando Fals Borda había emprendido el reto de construir una ciencia del pueblo. Éste habría de constituirse en un creador de conocimientos, integrando el llamado conocimiento popular (empírico, práctico, inmediato) y el conocimiento científico (sistemático, replicable, mediato). Esta producción habría de ser apropiada tanto por las comunidades científicas como por las organizaciones populares. Este proceso llevaba en sí una gran potencialidad social para la transformación.

Las décadas posteriores vieron nacer nuevas propuestas. Hubo elaboraciones prácticas (es decir, que integraban la teoría y la práctica), desde enfoques que destacaban lo sociocultural, lo económico, lo religioso y lo educacional. Por ejemplo, La Teología de la Liberación (Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, entre otros.) atribuye al pueblo la facultad de ser creador de conocimientos y gestor de su liberación personal y social. Se conoce en el proceso de buscar la emancipación de estructuras de dominación existentes en la sociedad. Este proceso supone una apertura a lo trascendente

(Dios) y a las otras personas. Este pensamiento creció y se fortaleció en las organizaciones de base de la Iglesia católica, y aún sigue sufriendo la persecución severa por parte de las altas autoridades eclesiásticas, principalmente del Vaticano.

La Teoría de la Dependencia (Enzo Faletto, Fernando Cardoso, entre otros.) mira nuestras sociedades latinoamericanas como sociedades periféricas. Nuestros comportamientos giran en torno de las demandas y requerimientos de las grandes metrópolis. Esta teoría nos lleva a conocer los mecanismos profundos de la dominación capitalista, y nos brinda pistas para asumir la liberación y autonomía de nuestras repúblicas.

En el campo educativo se afianzan propuestas que han de tener impacto mundial. La educación popular (Julio Barreiro, equipo Dimensión Educativa, entre otros.) denuncia la situación de miseria y opresión que viven las mayorías en sociedades caracterizadas por asimetrías e injusticias. La educación popular constituye una propuesta conceptual y estratégica para que estas mayorías sociales asuman una visión crítica y comprometida de la situación en que viven, y de los poderes que condicionan su hacer y pensar. Así, desde esta situación, los grupos humanos han de forjar proyectos alternativos en diversos ámbitos (locales, nacionales, regionales). Se trata de ir abriendo nuevos espacios sociales de libertad, participación y gestión para las grandes mayorías, prefigurando rasgos de la sociedad del futuro, tales como la solidaridad, la armonía, la equidad, la justicia. Esta tendencia aún conserva su vigencia y su relevancia.

Por otra parte, es necesario referirnos a una figura cuyo radio de influencia pervive en todos los continentes: Paulo Freire. Este educador, si bien parte de la vivencia de opresión e injusticia del pueblo, aporta otros elementos relevantes para la teoría y la práctica educativa. Como pueblo vivimos inmersos en una conciencia ingenua que no nos permite ver la realidad en todas sus dimensiones. El educador, mediante el diálogo, que parte de la realidad vivencial de las personas va problematizando las cosas,

haciendo que cada cual emerja hacia nuevos niveles de conciencia (crítica). Esta forma de ver la educación supone una relación permanente entre los seres humanos, mediada por el diálogo, donde la realidad se desvela progresivamente e ilumina formas de acción liberadoras, que reivindican la dignidad humana.

## **La presencia de Félix Adam**

En este escenario —de grandes problemas y diversas y fecundas propuestas alternativas— Félix Adam reconceptualiza la andragogía en Venezuela y en América Latina. Él fue maestro de escuela y simultáneamente dirigente gremial. Militó en el partido Acción Democrática. Su oposición a la dictadura de Pérez Jiménez le llevó a prisión. Más tarde, ya en el período de la democracia representativa, fue jefe de la División de Adultos del Ministerio de Educación. Desde allí dirigió campañas alfabetizadoras a lo largo y ancho del país. También tuvo papel protagónico en procesos de alfabetización en América Central y América del Sur. Fue decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, desde donde impulsó los estudios universitarios a distancia.

Adam se hizo presente en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Universitaria para Adultos de 1970, en Montreal, bajo los auspicios de la Unesco y de la Universidad de Montreal. Allí presentó la ponencia titulada “Andragogía: ciencia de la educación de adultos”, logrando que este organismo asumiera el concepto. Luego fue rector de la naciente Universidad Simón Rodríguez, desde donde intentó experiencias de implantar en comunidades un sistema educativo completo (desde preescolar hasta la universidad), ligado a los requerimientos productivos de los pobladores (experiencia que después se convertiría en el Núcleo Canoabo). Imprimió a esta universidad la concepción andragógica que aún está presente. Coadyuvó a la creación de espacios organizacionales innovadores, tales como Acreditación del Aprendizaje por

Experiencia y los Centros Regionales de Estudios Universitarios Supervisados y dio apoyo al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente cuando éste era mortalmente acosado desde la propia institución. En los ochenta Adam fue nombrado presidente del Instituto Internacional de Andragogía. Mas tarde creó la Universidad de la Tercera Edad, fuertemente atacada desde instancias ministeriales. Esta universidad cerró sus puertas durante muchos años, hasta que en el año 2008 Henriette Adam logró refundarla y activarla nuevamente.

Félix Adam concibe la educación como parte de un sistema social mayor. Este sistema arrastra históricamente una fuerte carga autoritaria, vertical, que limita el desarrollo pleno de las personas y de la sociedad total. En este sentido, Adam aporta una visión crítica en torno del sentido y de la organización institucional de la educación de adultos, especialmente la universitaria.

Esta directividad del sistema, apoyada en criterios pedagógicos, y no andragógicos, induce que los jóvenes adultos sean tratados como niños. Aquí, son sometidos a currícula rígidos, y se les trata de inculcar teorías ajenas a su realidad, sin permitirles expresar sus opiniones y formas de disentir. Esta situación limita la posibilidad de que los seres humanos podamos desarrollar modos concretos de aprendizaje para enfrentar situaciones tales como el incremento de la pobreza y las injusticias sociales, la obsolescencia del conocimiento y la asimilación del impacto tecnológico en la vida cotidiana. Ante esto, Adam (1977) esgrime que el proceso de aprendizaje de las personas se desarrolla a lo largo y ancho de sus vidas. Más que anteponer la andragogía a la pedagogía, acuña el concepto de “antropogogía” como arte y ciencia del aprendizaje humano durante su ciclo psicobiológico total. En este sentido, la pedagogía y la andragogía sustentan la continuidad de los procesos de aprendizaje de los seres humanos.

A partir de lo anterior, la andragogía ha de enfocarse en los procesos formativos del ser humano adulto. Es, a la vez, un arte

y una ciencia (Adam, 1977). Es decir, constituye un campo del conocimiento humano donde se integra la observación de los procesos formativos de los adultos con la construcción de teorías comprensivas y orientadoras de la acción educativa. Por otra parte, es también un arte, es decir, una forma de hacer las cosas no sólo bajo una guía racional, sino desde todas las dimensiones humanas, incluyendo el sentimiento y la intuición. En consecuencia, la andragogía, bajo la mirada de Félix Adam, intenta la comprensión y la preparación del ser humano en todas sus dimensiones: biológica (máximo desarrollo fisiológico y morfológico), histórica-antropológica (comprensión y definición de su rol histórico-cultural), social (definición de su rol en lo económico, cívico y político), psicológica (plenitud en lo cognitivo, emocional y en el plano de la acción) y ergológica (desarrollo de capacidades para accionar creativamente en el mundo del trabajo).

Se trata, pues, de una visión de la educación como vía privilegiada para el crecimiento pleno del ser humano tanto para el disfrute de la propia vida como para hacer aportes significativos al desarrollo social que involucra a todos los seres humanos. El adulto, desde la andragogía, es el protagonista de sus propios procesos de vida y, por ende, de aprendizaje, de modo que el proceso formativo está centrado en el que aprende (Adam, 1977). Para comprender mejor lo anterior, la andragogía se vale de una serie de principios, tales como: *autodirección, autorregulación, horizontalidad, sinergia y continuidad experiencial*. Veámoslos de un modo más cercano:

## **Principios de andragogía**

En los procesos formativos de adultos, o entre adultos, desde Knowless, la andragogía habla de *aprendizaje autodirigido*. Ello significa que cada adulto es responsable de su proceso de aprendizaje y de su transformación personal. Así, acompañado por el docente facilitador, el adulto aprendiz asume por sí mismo nuevas

oportunidades de crecimiento cognoscitivo, psicológico, emocional y axiológico (Gutiérrez y Román, 2005).

El principio de aprendizaje autodirigido pone al sistema educativo a girar en torno de los intereses y necesidades de cada persona, hecho que se opone a que la persona tenga que adaptarse a un currículo preestablecido. En distintas ocasiones escuché a Félix Adam referir que el diseño curricular es una mera referencia para nutrir la experiencia formativa. El aprendizaje autodirigido trae consigo el supuesto de que el aprendiz no requiere depender unívocamente de un monitoreo ni de una evaluación externa, puesto que es capaz de mirarse y analizarse a sí mismo a lo largo del proceso formativo y responder por sus actos. Ello nos lleva a encontrarnos con el principio de *autorregulación*. Este implica que cada persona puede y debe dirigir su propia conducta al formular sus metas y asumir sus acciones, que evaluará de modo permanente según sus efectos (Pereira González, 2005).

En consecuencia, desde la autorregulación el participante adulto jamás puede reducirse a ser un simple receptor de conocimientos. Es un ser preparado y dispuesto a realizar un análisis crítico de cualquier problemática que comprometa su contexto vital, con el propósito de plantear y asumir soluciones constructivas (Adam, 1987).

El hecho de asumir los principios de autodirección y autorregulación no significa que la experiencia educativa considere a los adultos como seres aislados, como unidades cerradas en sí mismas. Por el contrario, la andragogía tiende al aprendizaje compartido, al encuentro cara a cara, a la conformación y sostenimiento de grupos pequeños dados a la confrontación permanente. Esto implica dos factores importantes:

1. Es necesario crear un ambiente humano ideal para viabilizar los procesos de aprendizaje de cada cual y de todos. Ese ambiente ha de favorecer la libre expresión de todas las personas. Sus reglas de juego han de ser creadas por todos, aunque susceptibles de ser

transformadas. El propósito es favorecer que cada persona pueda conocerse cada vez más a sí misma y a los demás, y desde ese conocimiento trazar sus propias metas y acciones para su propio beneficio y el de otros.

2. Las relaciones interpersonales han de orientarse según *el principio de horizontalidad*, y ello no niega el cumplimiento de roles específicos, tales como el de docente-facilitador. Todos los adultos involucrados en una experiencia formativa andragógica, desde sus propios requerimientos y roles, han de ejercer una democracia plena, que sustente un sistema de relaciones horizontales. Se da a todos los presentes las mismas posibilidades de acción, respetando la libertad de pensamiento y de palabra. De este modo, no sólo se minimiza la interferencia y posible coacción de unos hacia otros, para que cada cual lleve adelante sus procesos de aprendizaje, sino que el equipo puede crear la energía adecuada para aportar significativamente y de modo provechoso en los aprendizajes colectivos y personales.

Por tanto, ya que la andragogía enfatiza la experiencia como eje del proceso formativo del adulto, conviene detenerse un poco en este concepto. La experiencia, en este caso, se aleja del significado popular que la identifica con alguna destreza o un mero saber hacer. Se trata de un proceso complejo, vital, que las personas asumen de modo consciente e intencional. Experiencia equivale a proyecto (Adam, 1977) en el sentido de que cada cual, deliberadamente, se planta ante una realidad compartida con otros, piensa y desarrolla un conjunto sistemático de acciones para inducir algún cambio en esa realidad.

Así, la andragogía no niega la elaboración teórica, ni las reflexiones filosóficas, sino que las trae a la corriente experiencial y les da un sentido vital. Por otra parte, la experiencia se convierte a su vez en un elemento fundamental para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Y entramos aquí en *el principio de la continuidad experiencial* (Adam y Álvarez, 1987), el cual señala que

a través de la experiencia las personas se nutren a sí mismas, puesto que en su desarrollo recogen cosas que, cargadas de sentido, van modificando el curso de los procesos vitales mediante la interacción con el entorno y los demás seres humanos. En otras palabras, la experiencia, asumida por todos nosotros, direcciona nuestro comportamiento adulto. El hecho andragógico se materializa mediante la confrontación de experiencias como vivencia internalizada y fijada por cada cual como producto de su pensar, sentir o hacer frente a estimulaciones reales o imaginarias desde su vida cotidiana.

Finalmente, un principio que Adam desarrolló con trabajo y apasionamiento, mediante diversos escritos y conferencias: *la sinergia*. Este tiene un doble significado, corresponde en el fondo a un único aspecto. Por una parte, la *sinergia* constituye una unidad de sentido y de propósito donde convergen todas las dimensiones humanas: intereses, experiencias y capacidades que hacen al acto educativo adquirir una amplitud y profundidad superior con relación al objeto de aprendizaje (Adam, 1984b). Por otra parte, *la sinergia* tiene que ver con la búsqueda de consenso entre las personas, con el fin de asumir metas y objetivos que satisfagan a todos.

Desde los principios antes reseñados, Adam (1984a) formula una serie de recomendaciones para la educación superior vigente:

1. La renovación universitaria, si pretende dar respuesta a los ingentes problemas de la sociedad actual, ha de asumir la teoría andragógica tanto en el ámbito docente como en el administrativo. Sólo así tendrá oportunidad de formar una conciencia humanística de respeto al trabajo, amor a la naturaleza y dignificación del hombre mismo.

2. El imperativo de la historia obliga a que la universidad asuma el liderazgo en la formación de recursos humanos (pregrado y posgrado) para la sociedad y para sí misma, persiguiendo el ejercicio idóneo de sus funciones en la docencia, la investigación y la extensión social y productiva.

3. Es urgente revisar y reinterpretar las tradicionales funciones de la universidad en lo referente a la actividad social y productiva, como promotora de su propio desarrollo y creadora de las bases de la nueva sociedad.

## **Visión crítica de la andragogía según Adam**

La propuesta andragógica de Félix Adam sigue el curso de los planteamientos de Malcolm Knowless y los trasciende. Asume la visión humanística que coloca al ser humano por encima de las estructuras sociales y hace que ellas le sirvan. En este sentido, no son las personas las que han de integrarse y adaptarse al sistema educativo, sino es éste quien ha de disponerse para propiciar y acompañar los aprendizajes que han de conducir a las personas en su desarrollo pleno y constructivo. Ello pasa por dejar de lado las disquisiciones abstractas que enfatizan la sola acumulación de conocimientos, y valorizar la experiencia personal e interpersonal, subjetiva e intersubjetiva como eje vital en la formación de los seres humanos.

En este sentido, tanto el pensamiento de Knowless como el de Adam apuntan a un cambio del polo magnético educacional, de un sistema de enseñanza a un sistema de aprendizaje permanente. No obstante, desde nuestra perspectiva, Adam va más allá, y le da soporte a la andragogía mediante un triángulo virtuoso:

1. Una concepción más clara y precisa del ser humano y sus dimensiones.
2. Una visión amplia de los retos de esos seres humanos en el devenir social.
3. Una apertura de la andragogía a otros campos del saber que han de complementarla y enriquecerla.

Veámoslo con mayor detalle. El ser humano —bajo la mirada de Adam— es un ente que integra dimensiones biológicas, psicológicas y sociales:

*En lo biológico.* A pesar de considerar que el adulto ha alcanzado su máximo desarrollo en lo corporal y en lo fisiológico, queda aún pendiente intentar el máximo desarrollo posible del sistema nervioso, especialmente el central, que incluye el soporte básico de los procesos de aprendizaje.

*En lo psicológico.* La andragogía se propone la búsqueda de formas de equilibrio dinámico entre los procesos cognoscitivos, afectivos y volitivos.

*En lo social.* El reto andragógico es generar una reflexión permanente sobre el rol que ha de cumplir cada persona y cada grupo social para mejorar la vida cívica, económica, política y cultural.

Lo anterior supone que somos seres concretos, específicos, que habitamos una sociedad y un devenir histórico particular. Esta sociedad puede traernos beneficios y logros. No obstante —desde un enfoque andragógico— nos trae retos a los que podemos dar respuestas desde el pensamiento y la acción educativa. Entre estos retos tenemos, por ejemplo, la miseria y la exclusión social, que según Adam demuestran el fracaso del sistema educativo actual para preparar personas innovadoras, proactivas y competentes. En otras palabras, la andragogía tiene mucho que aportar en la formación de líderes para el cambio y en el desarrollo de habilidades y destrezas para estudiar y resolver problemas específicos. Y hay algo a lo que Adam se refería con frecuencia, el aporte de la andragogía al mundo del trabajo, no en términos de preparar a las personas para un empleo, sino especialmente en la formación de personas que aporten transformaciones positivas a las condiciones y factores laborales, y aún más, que puedan generar nuevos espacios para el quehacer humano.

Ahora bien, para asumir los aspectos anteriores, la andragogía ha de convertirse en un campo del saber que propicie el diálogo entre diversas disciplinas. En este sentido, Félix Adam enfatizaba los aportes de diversas ciencias (él las llamaba auxiliares) a la educación de adultos:

*La psicología.* En la definición de los fundamentos y los principios básicos del aprendizaje.

*La historia.* En la caracterización del devenir histórico y las opciones que pueden abrirse desde el presente.

*La antropología.* En la comprensión del ser humano, sus pautas culturales y sus posibilidades de generar nuevos esquemas de vida.

*La ergología.* Como disciplina que estudia las leyes y las perspectivas en el mundo del trabajo.

Otro aporte de Adam a la andragogía lo constituye la sistematización de principios orientadores de la experiencia formativa que hemos descrito: la autodirección, autorregulación, horizontalidad, sinergia y continuidad experiencial. Estos principios constituyen pautas muy valiosas tanto para el estudio como para optimizar las experiencias andragógicas propiamente dichas. No obstante, también queremos referirnos a las ausencias que observamos en la propuesta andragógica de Félix Adam.

En primer lugar, consideramos que Adam se apoyó fuertemente en las tesis de la educación permanente que entonces predominaban (Faure, 1978; Hesburg, Miller y Wharton, 1975; Goguelin, 1973, y Legrand, 1973). Estas tesis (que tenían como factor positivo la ampliación temporal y espacial de las fronteras de la educación y la consideración de la vida como origen y destino de los procesos formativos) tuvieron también sus sesgos. Miraban a *la sociedad* (así, en abstracto) como un macroorganismo indiferenciado que en todas partes (Norte y Suramérica, Europa, África, etc.) habría de tener características similares y un mismo destino: el desarrollo tecno-industrial cada vez más creciente y acelerado.

La sociedad se caracterizaba por mutarse a sí misma de un modo cada vez más acelerado y total. Este proceso nos arrastraba a todos, no importaba donde estemos. No parecía posible dar una mirada crítica a esta metamorfosis ni estudiar sus supuestos y fundamentos. Tampoco lo era suponer que la población del planeta podía dar un giro distinto a las cosas y plantearse un modo civilizatorio alterno. Entonces, como el gran reto era el mismo —en todas partes—, las estrategias educativas habrían de ser comunes en todos los países. No importaban las características y particularidades sociales y culturales de cada grupo humano. Y el modo de ponerse a tono con ese veloz cambio global era producir cambios en los individuos, sus actitudes y competencias, lo que ubicaría los procesos de cambio social en dimensiones locales, puntuales, soslayando la posibilidad de una transformación global de la sociedad.

Así, es posible que Adam haya mirado más los planteamientos generados desde organismos como la Unesco, que a la literatura generada en estas tierras de la América Latina. En este sentido, suponemos que él asumió que la andragogía se orientaba, por una parte, a mejorar la vida de las personas en sus compromisos y en sus disfrutes, y por la otra, a dar respuestas a unos requerimientos universales del organismo social: fundamentar la democracia, mejorar el mundo del trabajo y apuntalar el desarrollo industrial, técnico y científico, en los términos planteados desde los organismos internacionales.

Por otra parte, consideramos que Adam desarrolló sus propuestas andragógicas desde su propia experiencia como actor universitario. En este sentido, enfatizó la necesidad y la posibilidad de que las universidades se autotransformaran progresivamente y asumieran la andragogía, y dejó por fuera muchas otras experiencias formativas en educación de adultos que ocurrían fuera de los recintos académicos: por ejemplo, procesos de alfabetización bajo el enfoque de Paulo Freire, los Comités Eclesiales de Base desde los

planteamientos de la Teología de la Liberación, y las propuestas de periódicos y radios populares bajo la propuesta de la Comunicación Alternativa.

Finalmente, y aunque reconocemos el esfuerzo de Félix Adam por dar científicidad a la andragogía, trabajó muy en solitario, sin tener la suerte de contar con un equipo que pudiera abrir un diálogo fecundo entre la andragogía y las ciencias sociales. Esto hubiese podido fortalecer más sus planteamientos, en el sentido de sustentarlos en una teoría del aprendizaje y en una teoría de la sociedad. Pero sobre este tema volveremos más adelante.

## **Otros aportes a la andragogía**

En los últimos años ha habido una proliferación de literatura sobre la andragogía. A nuestro parecer, buena parte de esa literatura gira en torno de mejorar la tecnología educativa, por un lado, y en ubicar los aportes andragógicos en campos como la gerencia y la administración, por el otro. En consecuencia, vamos a aproximarnos a algunos de los planteamientos que —bajo nuestro punto de vista— constituyen aportes valiosos a la andragogía. Sin embargo, debemos confesar de antemano que estamos muy lejos de agotar sus presencias y sus radios de influencia.

Roque Ludojoski (2008), desde los ochenta, viene sosteniendo que la educación debe plantarse ante la vivencia de los seres humanos para autocapacitarlos a vivir. Emplea un término interesante, hasta poético: lo agógico. Este tiene una doble connotación. *Desde lo musical*: nos habla de las variaciones que, con respecto a las partituras, se le imprime a una melodía para humanizarla aún más. *Desde el trabajo social*: se trata de una forma de darle sentido concreto a conceptos que pueden ser al principio abstractos. En los dos casos anteriores podemos intuir que se trata de orientar las acciones humanas en las situaciones de incertidumbre que nos ofrece nuestra cotidianidad, y ante lo cual

no hay lineamientos predeterminados, aunque sí puede existir un bagaje de saber que, debidamente interpretado, nos ayude a salir adelante. De ese modo, la andragogía se entiende como una forma privilegiada de favorecer procesos de autodidaxis, en el sentido de ofrecer a los humanos posibilidades de aprendizaje continuo a partir de la búsqueda de satisfacción de las propias necesidades.

Ahora bien, como en el caso de Adam, tampoco aquí se hace referencia a una educación individualizada, personalista. Ludojoski deja claro que somos seres de relaciones y la satisfacción de las necesidades las generamos entre todos. Desde esta pauta relacionante los seres humanos miramos, escrutamos y damos sentido a la realidad, puesto que somos todos una unidad totalizadora de esa realidad. Somos seres activos, siempre actuantes, y por lo tanto, siempre estamos incidiendo en esa realidad, según nuestras escalas de valores. En consecuencia, el conocimiento de la realidad lo hacemos con otros, *desde adentro*, por lo cual cualquier programación de nuestra conducta que se haga *desde afuera* sería algo artificial.

Desde esta perspectiva, la educación ha de fijar la vista en la necesidad de crecer y desarrollarse de los seres humanos, mediante un proceso de continuos cambios operativos de su conducta. Así, la persona que somos se transforma en una personalidad mediante una progresiva humanización de su comportamiento, liberando creativamente todas sus potencialidades. Lo anterior depende de la concurrencia de dos factores: la maduración y el aprendizaje. La maduración como la capacidad de asimilación del organismo humano y el aprendizaje como las transformaciones en su conducta (agogía). Como ambos factores no se desarrollan paralelamente, los educadores debemos estar atentos para no forzar a una persona a hacer algo que rebase sus posibilidades orgánicas y psicológicas.

A finales de los noventa, nuestro amigo Juan Carlos Brandt (1998) nos presenta la andragogía como propuesta de autoeducación. Los seres humanos, conscientes de nuestras posibilidades, libremente elegimos y asumimos nuestros propios

modos de aprender con responsabilidad ante nosotros mismos y ante los demás. Esta autoeducación, aunque es opción personal, ocurre mediante la interrelación con otras personas, y puede ser:

*Institucional.* Cuando ocurre en algún grupo humano organizado, donde todos se ponen de acuerdo en los fines y en los modos de llevar adelante los procesos autoformativos.

*Comunitaria.* Cuando se desarrolla en un ámbito social específico según las pautas culturales y los requerimientos de las personas involucradas.

La andragogía —como autoeducación— supone que los seres humanos estamos permanentemente en situación de aprendizaje, y tenemos la autonomía y la capacidad de autorreflexión necesarias para asumir y decidir para qué, qué, cómo y con quién aprendemos. Ello implica establecer relaciones horizontales con otros y fijar con ellos los propósitos y los modos de asumir los procesos formativos desde los intereses compartidos. En fin, también acudiremos a las palabras del profesor Adolfo Alcalá (1998), quien intenta una síntesis del pensamiento andragógico. Señala —siguiendo a Knowless y a Adam— que la andragogía es un arte y una ciencia, es decir, un hacer y un pensar sistemático. Siendo parte de la Antropogogía y de la Educación Permanente se viabiliza en una praxis que se sustenta en principios de participación y horizontalidad. Orientada en principios sinérgicos los seres humanos incrementamos el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto en vías de su autorrealización.

**¿TIENE LA ANDRAGOGÍA UNA EXISTENCIA PROPIA?**



## ¿Tiene la andragogía un espacio de saber propio?

Desde Knowless y Adam hasta hoy se han realizado grandes esfuerzos por dar a la andragogía un status científico. Si lo han logrado o no depende, por supuesto, de la concepción de ciencia que asumamos. Pero no queremos entrar ahora en esta delimitación, sino ir hacia un terreno más básico: ¿qué es, a fin de cuentas, eso que llamamos andragogía? ¿Cuál es su status en el campo del saber humano? ¿Es algo específico, o sólo es parte de otras disciplinas?

Según Knowless y Adam, la andragogía es a la vez un arte y una ciencia (Adam, 1977). Es decir, tiene una doble naturaleza que abarca, por un lado, una estrategia formativa y, por la otra, un campo del saber. Es acción sistemática y es comprensión de modo simultáneo. Esto, de entrada, la pone en una situación difícil, pero interesante. Knowless, desde nuestra óptica, enfatizaba el papel de la andragogía como hecho tecnológico, mientras Adam, sin dejar de lado el hacer, aportó elementos relevantes para considerarla como ciencia.

Ahora bien, si miramos la andragogía desde una visión dicotómica donde la ciencia (saber), ha de diferenciarse de la tecnología (hacer), será difícil aproximarnos. En esta óptica habría que esperar un cierto desarrollo de la ciencia para derivar de ella las estrategias correspondientes. O dejar a un lado el conocer sistemático (*know*) y asumir plenamente el hacer (*know how*). Mas, ya la andragogía recorre el mundo y muchas personas la asumen para orientar y resignificar sus prácticas educativas sin importarles qué tan científica pueda llegar a ser. Y algunos autores (Pereira, s/f; Alcalá, 1997) se esfuerzan en hacerla una ciencia. Entonces, en la situación actual de la andragogía en el planeta conviene más atender ambos aspectos (saber y hacer) de modo simultáneo e integrado. Las ausencias y debilidades de las praxis educativas en el mundo de hoy requieren, a la vez, nuevas propuestas y nuevas formas de comprensión.

Por otra parte, pensamos que el querer llevar la andragogía a la categoría de ciencia puede convertirse, bajo ciertas circunstancias, en una trampa lógica y epistemológica. Se trataría, en este caso, de meter una práctica (de hacer y de reflexionar sobre ese hacer) en ciertos esquemas dominantes que ciertos grupos han impuesto sobre lo que debe o no ser una ciencia. No obstante, queremos dejar claro que apreciamos y respaldamos los grandes esfuerzos que Knowless, Adam, Ludojoski, Brandt, Alcalá, Pereira y otros han venido realizando para dar mayor precisión, sistematicidad y organicidad al saber andragógico. Sin embargo, nos parece que para seguir desarrollando la andragogía puede ser muy riesgoso tratar de adecuarla forzosamente a las características que internacionalmente se han definido para la ciencia.

Hace mucho, en una atrevida ponencia que presentamos en la IV Conferencia Regional de Andragogía, convocada por Félix Adam, señalábamos que la transformación de la andragogía en ciencia era aún una tarea pendiente, una construcción compartida que apenas se iniciaba (Valdez, 1984). Pues no sólo se trataba de meter nuestro saber en unos esquemas dados sobre lo que debe o no ser científico, sino que tenía que ver con reinventar lo que hemos venido entendiendo como ciencia desde nuestras prácticas y nuestras realidades vitales. Por otra parte, desde la tierra latinoamericana se ha venido cuestionando ese modo de hacer ciencia desde ciertos ámbitos de poder y bajo parámetros aparentemente neutrales, asépticos, que intentan validar un modo único —supuestamente universal— de acceder al conocimiento.

En otro lugar he señalado que esa concepción institucionalizada, dominante, de la ciencia está ligada desde el nacimiento del Estado moderno a requerimientos políticos y necesidades de expansión y consolidación de los mercados que sustentaron el surgimiento de las academias de ciencia y el comercio de libros y de la prensa en el continente europeo (Valdez, 2006). Por ejemplo,

Orlando Fals Borda (desde los años sesenta) defiende la posibilidad de abordar una ciencia que, sin renunciar a su carácter sistemático y generador de teorías, esté comprometida hondamente con los procesos de liberación y organización de los grupos sociales más empobrecidos (Fals Borda, 1981).

Otros autores vinculados con educación popular (Torres, 2007; Jara, s/f) sostienen que los procesos de sistematización —desde experiencias concretas de acción social— pueden alcanzar niveles de alta rigurosidad con fertilidad teórica. Lo que queremos señalar con lo anterior es que la ciencia clásica no es el único camino para que un conocimiento sea válido y pertinente.

## **La andragogía como estrategia y disciplina**

Nosotros, por ahora, preferimos definir la andragogía como una estrategia formativa y una disciplina en construcción que puede o no convertirse en ciencia, e incluso ayudar a fundar un nuevo estatuto de ciencia. Y ello está lejos de significar un desmedro de su condición y utilidad actuales.

Una disciplina —desde nuestra óptica— implica un campo del saber donde concurren ópticas y posiciones concordantes, pero también contrarias, disímiles. Es una especie de matriz viviente, palpitante, conformada desde el encuentro de diversos autores-actores, con distintos enfoques y aproximaciones asimétricas. Es el reto que señala Pereira (s/f):

La andragogía ha de integrar realidades disímiles entre diversos grupos y actores, en un universo de información que fluya entre la identidad y la diferencia, entre la unidad y la pluralidad. Ello la pone frente a la creatividad y la transgresión de lo cotidiano, y a la búsqueda de armonización de los rasgos interdisciplinarios de los participantes.

Lo anterior implica que la andragogía está en proceso permanente de generación y crecimiento, pero también de revisión y de corrección. Su foco de estudio es la formación entre personas adultas, y todo lo que en ello está implicado. Sobre este ámbito nos ofrece un cuerpo sistemático de principios, conceptos y lineamientos estratégicos. Por tanto, la andragogía constituye a la vez:

Un *enfoque*. En el sentido de proporcionar cierta óptica para mirar, nombrar y teorizar en torno del hecho educativo.

Una *estrategia*. En el sentido de presentar conceptos, principios y lineamientos para orientar la vivencia de los adultos en procesos de aprendizaje.

La andragogía, como disciplina, es un campo de discusión, de búsqueda de acuerdos, pero que tolera también las diferencias y los desacuerdos, como modos de profundizar las reflexiones. Esto, en vez de hacerla débil, ha de fortalecer la confrontación y la tensión dialéctica que propician la generación de un conocimiento práxico válido y pertinente. La reflexión compartida, al interior de la disciplina andragógica, favorece también el diálogo interdisciplinario y la relación íntima con otros campos del saber: la psicología, la historia, la antropología y la ergología; y también la biología, la sociología y la economía, entre otras (Adam, 1977). Nosotros creemos que es necesario también abrir un diálogo sistemático con aportes científicos de vanguardia, como las llamadas neurociencias, pero también con corrientes originarias de América Latina, como la educación popular y la sistematización.

La andragogía, como se ha dicho, tiene como foco principal la educación entre adultos. El ser adulto se refiere a un ser humano que ha alcanzado la plenitud de su desarrollo antropométrico, anatómico, fisiológico y morfológico, así como sus funciones sexuales y reproductivas. Se le relaciona con la llamada mayoría de edad, aun cuando esto sea discutible. Cuenta con derechos y deberes socialmente regulados por los marcos jurídicos de rigor. Puede elegir

entre diversas opciones y es responsable de sí mismo en el ámbito social. Tiene capacidad productiva y competencias para participar activamente en el mundo del trabajo y en el de la recreación. Y la formación tiene que ver con crear las condiciones y las orientaciones pertinentes para propiciar el desarrollo humano pleno.

Este desarrollo humano —desde la mirada de Félix Adam (1977)— está mediado por la educación del adulto en sus dimensiones biológica, histórico-antropológica, social, psicológica y ergológica. La andragogía es un camino muy importante para abrir espacios educativos que favorezcan el crecimiento de los seres humanos para vivir más plenamente, abriéndose al disfrute a la vez que al trabajo creativo en beneficio de sus semejantes.

Por otra parte, queda pendiente si la andragogía es una disciplina independiente o si es sólo una prolongación de algo mayor como es la educación, o para algunos la pedagogía. Creemos que esto es sólo una cuestión de enfoque. Ahora, si se encara lo formativo hacia lo más global encontramos que hay una definición totalizante, que es la educación, la cual involucra procesos de enseñanza-aprendizaje de personas de cualquier edad y condición, es decir, de todos los seres humanos. Estos pueden transitar distintas etapas cronológicas, sociales y culturales, sin perder su condición. De la misma forma, toda educación implica aprendizaje y socialización. Esto es válido como visión sintética que pretende generalizar diversos y más específicos elementos. No obstante, si bien la educación —¿la pedagogía?—, por su carácter generalizador, sintético e incluyente, abre al máximo el lente para involucrar a todo el género humano, no menos cierto es que puede llegar a obviar lo específico de los grupos. Cada colectivo humano requiere de condiciones y estrategias particulares, pertinentes a sus etapas vitales, sus modos de existencia y a sus perfiles culturales específicos. Y estas condiciones y estrategias diferenciadas, aunque a la larga han de complementarse entre sí, deben ser nombradas, delimitadas y enriquecidas. Así, la andragogía puede dar cuenta

de un grupo humano específico —el adulto, en este caso— y en su desarrollo brindar aportes significativos a la educación en general. Mas, si la andragogía se enfoca en la educación del adulto, conviene delimitar bien qué, o quién es un adulto.

## **¿Quién es adulto?**

Para elaborar una posible respuesta volveré a los autores antes reseñados, enfocando su concepción del ser adulto. Luego reforzaré lo anterior con la visión de algunas de las ciencias sociales y de aportes filosóficos sobre los seres humanos:

Knowless (1972) vincula al ser adulto con el ejercicio permanente de autoconcebirse, en oposición a una realidad que le circunda, lo cual le plantea retos que van direccionando su conducta. Es decir, el ser humano no es algo definido, acabado, sino alguien que se concibe y se define a sí mismo en acciones que se confrontan con la realidad.

Por otra parte, Félix Adam (1977) también concibe al adulto como un ser en proceso de aprendizaje permanente, para potenciar su desarrollo pleno en diversas direcciones:

1. En la plenitud de los procesos fisiológicos y morfológicos.
2. En la comprensión y asunción de un rol histórico-cultural.
3. En la definición de su rol en lo económico, cívico y político.
4. En lo cognitivo, emocional y
5. en el plano de la acción, y el desarrollo de capacidades para accionar creativamente en el mundo del trabajo.

En este movimiento, el adulto definirá y decidirá de modo sinérgico los pasos a seguir, asumiendo conscientemente el despliegue de su experiencia, siendo principalmente él mismo su propio regulador (Adam, 1984b).

El adulto es un ser que construye saberes para orientarse en situaciones de incertidumbre. Somos personas en proceso de

humanización creciente que conlleva un despliegue de nuestra creatividad (Ludojoski, 2008). En otras palabras, hablamos de un proceso de autoeducación mediante el cual elegimos libre y responsablemente lo que hemos de aprender y los modos de hacerlo.

Desde la sociología, y de la mano con quienes enfocan la biografía humana como un medio de estudiar procesos sociales complejos (Ferrarotti, 1983; Bertaux, 1983), podemos mirar al adulto como un ser con historia. Como ser humano, el adulto sintetiza y retraduce el movimiento de la totalidad social. Podría afirmarse temerariamente que la sociedad se expresa por las acciones de las personas, sin restar a estas su autonomía y sus ámbitos de libertad. La historia no trata sólo sobre el pasado y el presente sino también sobre el futuro, por lo menos como reto, como posibilidad abierta (Zemelman, 2002).

Los procesos formativos entre adultos pueden articularse con esas proyecciones al futuro, o pueden modificarlas. Tratar con el adulto es moverse entre historias comunitarias, locales, nacionales, regionales y mundiales, e historias personales de vida entrelazadas, conformando tramas desde lo cotidiano.

Con los enfoques de investigación cualitativa asumimos que los adultos, en cuanto humanos, son seres en relación que construyen colectivamente sus espacios sociales. Van configurando la realidad desde sus actos de habla cotidianos (Taylor y Bogdan, 1990), articulándose bajo un sistema compartido de significados (Rusque, 1999). Ello les obliga a favorecer y maximizar las posibilidades de diálogo, acuerdos y negociaciones. En este sentido, los adultos pueden comprenderse como sujetos y autores (Dos Santos Filho, 1995).

La andragogía, por lo tanto, debe enfocarse en la constitución de relaciones de intercambio, reciprocidad y horizontalidad entre los seres humanos. No obstante, la formación que se da en la relación, en la conjunción de un sujeto colectivo, no menoscaba sino que enaltece el desarrollo personal.

Desde las corrientes humanistas y existencialistas podemos ver que el ser adulto tiene tendencia a la búsqueda de autonomía, al

desarrollo de la conciencia del “nosotros” y de sí mismo, desde sus intereses y necesidades y desde su modo de vida. Para ello es necesario acompañar un proceso intenso de formación con la participación plena del sujeto, para que logre y afiance progresivamente esos niveles de autonomía y de autoconciencia. Ahora bien, hablamos de experiencia y ello equivale a proyecto (Adam, 1977) como vía para comprender y superar una realidad mediante un conjunto sistemático de acciones compartidas. Esto implica que tanto los fines que se persiguen como las reglas de juego han de ser generadas y —eventualmente— modificadas colectivamente.

Más que determinar que las personas desarrollen ciertas y determinadas competencias, se trata de propiciar ambientes para abordar visiones integrales de situaciones específicas, alimentar los modos efectivos de razonamiento y permitir la libre escogencia de las opciones que los adultos determinen, personal y colectivamente.

Desde otro enfoque, el adulto es una persona socialmente productiva (se integra o busca integrarse al mundo del trabajo) y activamente recreativa. Sus procesos formativos han de tener en cuenta este sentido ergológico, mucho más allá de meros procesos de capacitación y adiestramiento, en la búsqueda de la autorrealización y con un sentido de existencia pleno desde su medio laboral. Por otra parte, en el marco de la educación permanente se propicia el disfrute como derecho y como modo de favorecer el desarrollo integral de las personas (Adam, 1977).

## **Un intento de síntesis**

Los adultos, desde la andragogía, son seres:

1. Activos en el sentido pleno de la palabra, pero se trata de una actividad generada desde las relaciones mutuas. Los adultos actúan con autonomía en sus procesos de interpretar el mundo, en el reconocimiento, modulación y control de sus emociones, y en la elección responsable de sus modos y ámbitos de acción.

2. Con tendencia a la integración de grupos y alianzas sociales con la familia, comunidades, grupos de amigos y con la sociedad total (humanidad) como ente suprahumano. Ello implica el favorecimiento de la integración (no la reducción) de distintos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial.

3. Inmersos en procesos evolutivos que despliegan todas sus dimensiones humanas: física, biológica, sociológica, cultural, social, ambiental, antropológica, histórica y económica.

4. Que transforman permanentemente las realidades de las cuales son parte indisoluble. En este sentido, la sociedad es una trama multidimensional, contingente, resultante y condicionante de la diaria relación entre personas. Estas relaciones pueden ser de armonía y consenso, pero también de tensiones, desacuerdos y conflictos. De aquí la concepción de una necesaria tensión persona-sociedad en la que se interpenetran permanentemente.

Que constituyen síntesis sociales, reapropiándose y retraduciendo lo social; y son a la vez sujetos activos en su conservación o su transformación.

## ¿Cómo se mira el aprendizaje desde la andragogía?

La andragogía, si bien aún no construye una auténtica teoría del aprendizaje, cuenta con un conjunto sistemático de elementos relevantes. Estos pueden resumirse en dos ejes profundamente imbricados entre sí: un proceso de pleno desarrollo personal en un proceso mayor de creación de comunidades de aprendizaje.

Como *proceso de desarrollo personal*, el aprendizaje está centrado en la experiencia. Esta se asume como acciones conscientes, proyectadas intencionalmente desde los intereses particulares hacia metas de crecimiento personal y desempeño social (Adam, 1977). Las experiencias se van concatenando y, mediante un análisis crítico permanente, se cargan de sentido, resignificando el curso de los procesos vitales (Adam y Álvarez, 1987).

Así, cada quien es responsable de sus acciones y de cómo inciden éstas en las demás personas. Hablamos de autodirección y autorregulación (Pereira González, 2005). En consecuencia, el aprendizaje andragógico aporta conceptos, principios y ambientes adecuados para propiciar el autoconocimiento, la autodirección y el autocontrol (Knowless en Alcalá, 1998); planea y desarrolla actividades que estén de acuerdo con sus formas de sentir y de pensar (Knowless, 1972).

La andragogía, por otra parte, no suprime ni minimiza la elaboración teórica, ni las reflexiones filosóficas. Más bien las internaliza en la corriente de la vida cotidiana y en la construcción de proyectos vitales. El conocimiento no sólo guarda consistencia interna, o pertinencia científica, sino que es evaluado según sus aportes en la construcción de sentido desde lo cotidiano. Luego, la teoría, desde los procesos andragógicos, necesariamente tenderá a integrar diversas disciplinas (carácter inter y transdisciplinario). De tal manera, la educación es el camino privilegiado para viabilizar el crecimiento pleno del ser humano. Éste ha de vivir siendo fiel a sí mismo, en tanto realiza proyectos que incluyen a otros. El adulto, en el enfoque andragógico, es sujeto de su propia vida, y ello incluye los contenidos y los modos de aprendizaje (Adam, 1977). Esto quiebra la tradicional relación docente/discente y convierte la experiencia educativa en una permanente relación entre pares.

Lo antes expuesto nos lleva a una conclusión: quien por razones institucionales tenga a su cargo un rol de educador, deberá desempeñarse como un mediador, como un creador de ambientes que favorezcan el crecimiento de las personas en lo cognoscitivo, psicológico, emocional y axiológico (Gutiérrez y Román, 2005). En este sentido, se produce un cambio de polo magnético en el mundo educativo: no son los educandos los que han de adaptarse a las instituciones educativas, sino éstas las han de girar en torno a los intereses y necesidades de las personas, desde sus contextos de vida específicos. No obstante, la autonomía y la autorregulación,

lejos de conducir a una propuesta de corte individualista, favorecen el aprendizaje compartido, la construcción de comunidades de aprendizaje, cuyo tamaño debe favorecer la tendencia a buscar consensos.

Podríamos intentar caracterizar el aprendizaje andragógico de la siguiente manera:

1. Las acciones interpersonales de formación no sólo propician en las personas movilizaciones y reorganizaciones internas (esquemas de pensamiento, patrones afectivos, procesos valorativos), sino también tienen incidencia directa en el entorno, e inevitablemente tienden a transformarlo. De aquí que los procesos de formación, aun en una forma que pueda parecer muy privada, no pueden ser individuales y excluyentes, sino que pasan a ser un asunto social, compartido con otros.

2. Los procesos de aprendizaje, en la andragogía, son parte de los procesos de vida de las personas. Ello implica que han de partir de las necesidades e intereses vitales de los adultos. Por ende, han de tomar en cuenta los espacios, lugares, momentos y estilos, así como las diferencias personales y culturales, en el camino de crear medios y condiciones para vivir esa vida con mayor plenitud. Lo anterior lleva a dar la mayor relevancia posible a la experiencia humana. La experiencia, como acción presente y pertinente, implica un reinterpretar, un reapropiarse de lo vivido. En síntesis, las pautas y las estrategias de formación han de corresponderse con la apertura permanente a la vida, en toda su complejidad e incertidumbre.

3. La andragogía tiene como uno de sus conceptos cardinales el autoaprendizaje. El ser humano adulto, en relación con los otros, es capaz de plantearse tanto sus objetivos de aprendizaje como los medios más convenientes para desarrollarlos. El autoaprendizaje implica el principio de autorregulación del ser humano, en el sentido de que éste es capaz de asumir sus responsabilidades hacia los demás, y para sí mismo, según sus propios valores y convicciones, por encima de las directrices y los condicionantes de estructuras externas.

4. Los principios de libertad, respeto, autonomía y solidaridad, no son sólo fines de la formación andragógica, sino presencias vivas durante todo el proceso. Ellos estarán en el proceso de construcción colectiva de un ambiente de libertad, responsabilidad, democracia, afectividad positiva y transparencia donde los grupos de adultos conciban sus propósitos y sus modos de desarrollar procesos compartidos y personales de aprendizaje. El ejercicio constante de la argumentación, la resolución de problemas, la toma de decisiones, los proyectos personales y compartidos, son modos específicos del proceso andragógico.

5. La experiencia andragógica requiere de la creación colectiva de un ambiente con dos cualidades fundamentales: una, que permita la construcción entre todos de normas claras y explícitas, donde cada cual se sienta bien y tenga claridad de las reglas de juego en que transcurrirá la experiencia de aprendizaje; otra, que se permita la libre expresión de afectos e ideas en una reflexión permanente en torno de las historias personales y colectivas, con el fin de favorecer la autonomía y la autoconciencia, de cara a la búsqueda del crecimiento humano en todos los sentidos posibles.

6. La andragogía favorece el conocimiento profundo de sí mismo, de las propias fortalezas, debilidades y potencialidades (autoconcepto). Desde esa exploración se va construyendo el proyecto de vida. Sólo es efectivo un proceso de construcción de aprendizajes en la medida en que las personas se conocen bien a sí mismas e intentan conocer a las demás.

7. La ejercitación permanente (que no repetición) de esquemas de acción, reflexión, formas afectivas y valoración —propicias para el crecimiento armónico del ser humano— favorece ciertas conexiones entre redes neuronales (sinapsis). Estas tienden a fortalecer la aparición de patrones psíquicos en el sistema nervioso. Tales patrones propician la generación de representaciones del mundo según nuestras motivaciones y compromisos. Ello ocurre sin tener que ajustarnos a programas

fijos, o rígidos. Así, en la estrategia andragógica los procesos formativos implican acciones sistemáticas desde la vida y hacia la vida.

8. No obstante, conviene tener en cuenta la existencia de un doble procesamiento cognitivo y emocional: uno consciente, vinculado a la corteza cerebral; y otro inconsciente, automático, que depende del sistema límbico. Este parece validar la teoría del inconsciente. Es decir, una buena parte de lo que pensamos y sentimos no es consciente; sin embargo, se manifiesta en nuestra vida cotidiana, muchas veces sin que nos demos cuenta. De aquí la necesidad de abordar sistemáticamente la lectura de este mundo inconsciente, mediante recursos tales como las paradojas, el arte, las metáforas, las asociaciones libres, e incluso los mitos y los ritos.

9. Es importante, desde el punto de vista de la andragogía, considerar que la experiencia psíquica es integral, holística, y no atomizada, fragmentaria. Una teoría científica señala que las redes neuronales y los microcircuitos cerebrales forman estructuras eléctricas de interferencia, con reverberaciones de tendencia holográfica. Ello nos hace pensar en la posibilidad de concebir el aprendizaje como una totalidad que abarca integralmente al ser humano. Se trata de una experiencia única, aunque con implicaciones en las distintas esferas del ser humano: cognitivas, emocionales, prácticas. Si nuestro sistema nervioso es capaz de “leer en sí mismo” el universo como una totalidad, ello implica la máxima apertura posible de los sentidos y las emociones; un estar alerta a los efectos limitantes de nuestros esquemas mentales, un ejercicio permanente y gradual de codificación-decodificación de lo que percibimos y pensamos, y una búsqueda constante de relaciones totalizantes de las cosas.

10. La andragogía se centra en el aprendizaje, no en la enseñanza. Más que un proceso de “recorrer” una serie de pautas y unidades curriculares, la andragogía tiene que flexibilizar los modos de llevar a cabo un proceso de formación, de generar situaciones que

favorezcan al máximo el aprendizaje entre las personas. El sentido que tenga el aprendizaje para las personas es más importante que la acumulación de unidades crédito. Ello implica que la formación ha de ser un proceso permanentemente creativo, significativo y vital, y las instituciones educativas tienen que transformarse para que eso sea posible.

11. La relación entre andragogía y pedagogía es una relación de continuidad, de complementariedad. Existen particularidades en cuanto al sujeto de formación de ambas y a las diferencias de roles sociales existentes. No obstante, ambas disciplinas tratan sobre la educación del ser humano, y comparten los principios de la búsqueda del bienestar, de la importancia de la participación activa de la persona para alcanzar su desarrollo pleno, de la importancia de la socialización para su realización como ser humano.

**APORTES DE LA ANDRAGOGÍA ANTE LOS  
REQUERIMIENTOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL**



Abordar la andragogía desde la complejidad de la vida de hoy es un ejercicio interesante y fértil. De aquí que, en las páginas que siguen, haremos algunos trazos generales sobre posibles aportes de la andragogía en la sociedad actual. Sobra señalar que cada uno de estos puntos requiere un mayor desarrollo y sustento. No obstante, más adelante nos disponemos a centrarnos más en lo que puede surgir del diálogo entre la andragogía y la educación popular. Esta como corriente de pensamiento y acción surgida en América Latina —en franco despliegue y consolidación— parece ser un referente importante para dialogar con la disciplina de la andragogía.

Si bien pareciera que la andragogía se desenvuelve mejor en ambientes organizacionales y comunitarios, sostenemos que es mucho lo que pudiera aportar a la educación escolarizada. Los principios, conceptos y estrategias de la andragogía pueden inspirar transformaciones, pequeñas o mayores en el aparato escolar. Pueden manifestarse tanto como procedimientos específicos en un aula de clases, como un proceso de reforma profunda de las estructuras y los funcionamientos de la educación formal. Sin embargo, para que una institución de estudios formales desarrolle plenamente procesos andragógicos tiene que abrirse a formas más democráticas, horizontales, de ser y de actuar.

La apertura institucional y curricular a la vida personal y social de los adultos asegura la pertinencia de los aprendizajes en desarrollo, así como una visión prospectiva de los mismos. O, yendo un poco más lejos, se trata de generar, a lo largo y ancho de la sociedad, nuevos espacios de formación con la mayor vinculación posible a la vida cotidiana de los seres humanos. Lo anterior implica cuestionar el principio de que la educación debe correr apresuradamente para alcanzar el ritmo de producción de conocimientos en el mundo contemporáneo. La educación no puede restringirse a la absorción de cierto tipo de conocimientos, puesto que tiene que ver con todas las dimensiones del ser humano: afectos, valores, creencias, modos de relación, entre otros.

Tampoco la educación puede hacer que los seres humanos absorbamos pasivamente esos conocimientos sin cuestionar su sentido, su origen y lo que representa para la configuración de nuestras sociedades. La llamada explosión del saber —desde el punto de vista de la andragogía— no implica aumentar hasta el exceso los nuevos conocimientos contenidos en los diseños curriculares o en cualquier otro programa de formación. Más bien, se trata de ampliar las oportunidades de búsqueda del adulto como ser autónomo y consciente de sus propósitos; de favorecer sus posibilidades y modos de aprendizaje con un sentido profundamente vital. Y ello en modo alguno representa una posición contra la ciencia y lo científico; pues la andragogía ofrece pautas para abordar el aprendizaje de la ciencia. Enriquecer los modos y las estrategias de aprendizaje de las personas garantiza el abordaje del conocimiento sistemático, como el científico y el tecnológico. La alta motivación vital del adulto y sus múltiples modos de procesar las informaciones le brindan al adulto una disciplina personal y colectiva adecuada para emprender un aprendizaje de alta complejidad, como lo es el de la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, el sentido profundamente humanístico de la andragogía podría permitir el abordaje de la ciencia con sentido humano, social. Ello ha de implicar necesariamente la oposición al carácter rentístico y hasta militarista de la ciencia y la tecnología. Así, el carácter activo de la andragogía puede permitir una participación colectiva de diversos actores sociales. Estos, desde sus requerimientos vitales, sociales, pueden aportar elementos positivos en cada uno de los momentos del conocimiento científico y tecnológico: generación, difusión y socialización.

La apertura de la andragogía al mundo de la vida incluye el aspecto ergológico (mundo del trabajo). La andragogía supone la transformación de los contextos sociales en términos de la humanización, de creación de condiciones que favorezcan el desarrollo personal y colectivo de las personas involucradas. Ello

vale también para los contextos y condiciones laborales. El trabajo, desde este enfoque, es un espacio para la autorrealización y el logro de la plenitud humana. Por otra parte, la apertura de la andragogía a la creación de procesos vitales de aprendizaje apunta a la generación de nuevos espacios laborales, hasta ahora inéditos.

## **Andragogía y educación popular**

Para iniciar el diálogo entre andragogía y educación popular conviene partir de una visión sustantiva de la sociedad en que vivimos. La visión predominante de la andragogía, desde los años setenta del siglo pasado, seguía la de la llamada educación permanente señalada por la Unesco (Legrand, 1973; Goguelin, 1973; Hesburg, Miller y Wharton, 1975 y Fauré, 1978). En esta visión, la sociedad se caracteriza por la aceleración y complejización creciente de procesos mediados por la ciencia y la tecnología. Y la educación ha de ser el canal apropiado de preparación de las personas para absorber ese conocimiento.

La sociedad es vista como una especie de macroorganismo que vive para sí y se nutre a sí mismo, con aparente independencia del quehacer cotidiano de los seres humanos. Sólo se concibe un proceso único por el cual han de transitar todas las sociedades, sin importar su ubicación, su historia y sus peculiaridades culturales. Y la educación no tiene otro camino que seguir la pauta exigida por ese gigantesco ente, como un engranaje más del sistema. En otras palabras, según esta visión, los países con mayor grado de desarrollo en el campo del conocimiento marcarán siempre la pauta. Se supone que nuestras sociedades latinoamericanas, por nombrar las más cercanas, tienen que mimetizarse para hacerse semejantes a esas sociedades con mayor desarrollo industrial, técnico y científico.

Entonces, estamos hablando de supeditar el mundo de la educación latinoamericana a conocimientos generados desde

ciertos centros de poder de los países más poderosos. Hablamos de saberes calificados de científicos desde los estándares de ciencia dominantes. Estos conocimientos que vienen en paquetes científico-tecnológicos ya diseñados desde esos espacios de poder, no son absorbidos linealmente por nuestras sociedades llamadas subdesarrolladas o periféricas, sino que ameritan que reconfiguremos estas para que tales conocimientos puedan ser aprehendidos. En otras palabras, a nuestras sociedades de menor desarrollo tecno-científico sólo les corresponde transformarse en la medida que respondan a los patrones productivos y organizacionales de las sociedades con mayor nivel de desarrollo científico-tecnológico. De esta forma, nuestra educación corre el riesgo de hacerse cada vez más enajenada. Recordemos que también durante los años setenta se impuso el llamado modelo tecnocrático de educación, el cual intentaba formar agentes especializados para el modelo de desarrollo predominante.

Y, aún hoy, se escuchan a través de los grandes medios de difusión los mensajes que señalan la necesidad de supeditar la actividad educativa principalmente a los procesos de globalización (hecha a imagen y semejanza de las naciones con mayor poder de industrialización). Sin embargo, hoy día podemos vislumbrar corrientes de pensamiento crítico sobre la configuración de las sociedades contemporáneas. El proceso de globalización es una imposición de un modelo social, económico y cultural impregnado de los patrones fundantes de la civilización occidental y el capitalismo galopante por parte de las altas esferas del poder de Estados Unidos y Europa (Fals Borda, 2007). Penetra en nuestras sociedades “periféricas” bajo complicidad de gobernantes y agentes económicos locales que asumen estas pautas de colonización a cambio de provechos particulares.

Hay un juego de apariencias y trampas donde se predica la libre competencia entre todos: el mercado como regulador de la vida

social. Sin embargo, se oculta que sólo los países con mayor desarrollo pueden llevarla a cabo con mayores posibilidades de éxito. Se trata, en fin, de un pensamiento único y de una política única (Borón, 2006).

La visión crítica latinoamericana percibe que, bajo la aparente imposición mundial de la globalización, su modelo fundante ha empezado a hacer aguas (Rauber, 2006). El crecimiento vibrante de los circuitos de pobreza, de inequidad, de lacerante exclusión, genera por doquier procesos de insatisfacción creciente y de decepción en los capitalismo llamados democráticos en América Latina (Borón, 2006). Por otro lado, esta situación apunta a la generación y articulación de luchas y procesos libertarios, como por ejemplo, los foros sociales.

## La educación desde este escenario

Desde estos escenarios en despliegue creciente conviene repensar la educación. Esta puede rediseñarse a partir de una agenda de justicia social que revierta la situación de explotación de los trabajadores. Es decir, necesitamos una educación crítica capaz de comprometer la vida cotidiana en el contexto de la tendencia global capitalista conducente hacia un imperio; una pedagogía denominada *pedagogía revolucionaria* (Mc Laren, 2003).

La educación popular intenta la construcción de una sociedad profundamente democrática en la que todos los hombres y las mujeres participen directamente en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones. Esa búsqueda ha de conducir al logro compartido del máximo grado posible de desarrollo humano, y pueda contribuir —en condiciones de igualdad— a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la naturaleza (Coppens y Van de Velde, 2005).

Paulo Freire, según Mejía, insiste en mantener la capacidad de lucha contra toda forma de dominación, construyendo, desde

la educación, acciones colectivas que apunten a la crítica de la ideología dominante. Se trata de apostar a la educación para la construcción de la sociedad en clave de liberación, construyendo nuevos escenarios signados por nuevas formas compartidas de poder.

Marco Raúl Mejía se hace eco de las palabras de Freire, quien señala que la educación es una creación histórica que lleva en su decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes; que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Una práctica que requiere de una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes (Mejía, 1999). En este sentido, la educación popular es una propuesta alterna a la explotación económica, a la discriminación social, a la dependencia cultural y a la dominación política. Ha de ayudar a las personas en la identificación y el análisis de las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas.

En otras palabras, mientras persistan desigualdades, la educación popular seguirá siendo necesaria, pues ella no termina con la liberación de los sectores oprimidos sino que debe alcanzar también la liberación de los sectores opresores, apuntando más generalmente a la superación de toda estructura injusta de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales y políticas (Coppens y Van de Velde, 2005). Lo anterior pasa por un trabajo intenso de transmutación de la conciencia personal y social, desde la percepción espontánea hasta la conciencia crítica. Ello habla de un compromiso histórico desde el cual los seres humanos asumiremos el papel de sujetos en el proceso permanente de hacer y rehacer el mundo (Freire, 1979).

La educación popular es fuente de profundos debates, de estudio crítico, que la replantean permanentemente y prefiguran

interesantes perspectivas. Por ejemplo, nuestro amigo Alfonso Torres (2007) señala las siguientes:

1. La educación popular ha de continuar y afinar la lectura crítica de la realidad, incorporando aportes de otros enfoques, disciplinas y quehaceres.

2. Debe fortalecer no sólo su capacidad crítica, sino también la posibilidad de generar utopías cargadas de esperanza.

3. Ha de retomar su papel en la generación de propuestas y esquemas teóricos en torno del hecho pedagógico mismo.

4. La educación popular tiene como reto vincularse a los movimientos sociales y otros actores sociales, en la construcción de espacios cada vez más democráticos.

5. Debe continuar haciéndose sentir en el mundo de la educación formal, con potencialidad transformadora.

6. Ha de reactivar los espacios y procesos de formación de educadores populares comprometidos, militantes.

7. Requiere contribuir en la lucha contra toda forma de discriminación, debido al género, a la proveniencia étnica y cualesquiera otras.

8. Debe incidir en las propuestas democráticas que fortalezcan un movimiento ciudadano, que incida en las políticas públicas y en la construcción del poder local, e incidir, además, en las iniciativas de alfabetización y de educación de adultos en general.

Así, me permito ahora intentar una síntesis de algunos elementos fundamentales de la educación popular. Para ello voy a retomar elementos que ya he señalado en otro espacio, estudiando los planteamientos de Simón Rodríguez y Paulo Freire (Valdez, 2008).

Los constructores de la sociedad somos todos los seres humanos —sin excepción—, principalmente los excluidos y silenciados. Esto lleva en sí una enorme carga revolucionaria. Implica que la sociedad entera ha de reconfigurarse para que todos vivamos en ella con

dignidad y plenitud. No se trataría de “incluir” a todo el mundo en las instituciones que existen —ya de por sí limitadas y hasta viciadas— sino de abrir las posibilidades para crear todo de nuevo, desde la vida de los oprimidos. Así, la sociedad es transformada desde la vida cotidiana de todas las personas. Este proceso irá perfilando la trama de relaciones más general que configura la política, la economía y hasta la cultura. Así, hay que tejer nuevas y más profundas prácticas dialógicas, solidarias, cooperativas, que realcen la humana dignidad, cada vez más incluyentes, desde un protagonismo colectivo.

La transformación de la sociedad implica adversar todas las formas de dominación y recolonización vigentes. Los lineamientos y estrategias amenazantes de los organismos transnacionales (como el FMI, BM), amparados por fuerzas militares con alto poder tecnológico, son reproducidos por los capitalistas y aliados internos. Estas fuerzas nos empujan a asumir un estadio de desarrollo plenamente capitalista, donde “el mercado” —que usualmente responde a alianzas entre empresarios transnacionales y nacionales— sea el rector de nuestras vidas.

Por otra parte, hay otra forma de colonización más peligrosa: la de la conciencia (colonización cultural). Esta es la que realmente sustenta la concepción de libre mercado antes referida, y se ha arraigado en nuestros genes sociales como si fuera propia. Esta colonización cultural nos posee sin que apenas tengamos conciencia de ello. Nos hace mirarnos como mestizos, contrahechos e incompletos, ante la luminosa imagen del blanco occidental; nos hace valorarnos por las propiedades que tengamos o no tengamos, y por la capacidad que tengamos de consumir; nos impone una visión fragmentaria de la realidad, y una valoración dualista de la vida y de las relaciones sociales. Hace que pensemos y actuemos sólo desde nuestro ego, desde la inmediatez y el confort material, sin pensar en “cosas tan horribles” como la miseria, las guerras, la destrucción ambiental,

entre otras. Hace que la conciencia mundial se reduzca a la duración de los shows televisivos... Todo esto enmarcado en una gramática civilizacional que nos define como individuos aislados, que debemos enfrentarnos entre sí por los limitados recursos del planeta.

La educación popular, en consecuencia, es una práctica libertaria que apunta a la descolonización material y de la conciencia. Es una práctica socializadora porque teje relaciones humanas solidarias; claramente política, en el sentido de transformar el mundo al tiempo que nos transformamos a nosotros mismos, siempre en relación con los otros. Podemos apropiarnos de estos elementos señalando que la educación no puede restringirse al sistema escolar formal. La educación tiene que desarrollarse en y desde la vida cotidiana (principalmente de los excluidos y silenciados); desde lo que somos, hacia lo que queremos ser: una sociedad cada vez más justa y solidaria.

Lo anterior propicia que podamos decir nuestra palabra, leer el mundo, problematizando la realidad y problematizándonos con ella. Desde la educación, vamos tejiendo libre y constructivamente nuestras historias (locales, regionales, mundiales). Nos apoyamos en la relación con otros, organizándonos en el trabajo liberador y concientizador. El avance en esta dirección (concientización, organización solidaria, trabajo liberador) hará viable la creación de redes que, al unísono, desmonten el pensamiento y la cultura de la opresión, y creen aquí y ahora los espacios de la utopía que ayudarán a configurar la nueva sociedad.

## **La andragogía vs. la educación popular**

Desde los planteamientos anteriores dialogaremos con la andragogía. Una vez descrito el proyecto de la educación popular en el continente (y aún más allá), nos abriremos a los aportes de la disciplina andragógica. No obstante, conviene señalar con énfasis que no

se trata de fusionar ambas disciplinas en una sola cosa. Cada una de ellas tiene su propio espacio; lo que nos proponemos en las siguientes líneas es integrar dimensiones específicas de las dos.

La educación popular, si bien se orienta a la liberación progresiva de los seres humanos y a la lucha contra la dominación, tiene que centrarse siempre en el desarrollo pleno de las personas en lo biológico, social, cultural, ambiental, antropológico, histórico y económico. No son orientaciones opuestas sino absolutamente complementarias. En la medida que favorecemos nuestro pleno desarrollo tenemos necesariamente que incidir creativamente en las condiciones socioambientales que pudieran oprimirnos, y viceversa. Esto abarca no sólo el entorno inmediato sino la sociedad como un conjunto mayor.

Lo anterior implica también repensar la relación persona-sociedad. Es decir, no se trata de fijar la mirada sólo en uno de esos factores, sino en ambos a la vez desde un enfoque más integral. La andragogía, con la educación popular, abre la posibilidad de que practiquemos un conocimiento cada vez más profundo y completo de nosotros mismos, incluyendo nuestras debilidades y fortalezas. Mas, ese “nosotros mismos” no es una habitación cerrada, una dimensión aparte, sino una síntesis, una integración específica de la sociedad total. De ese modo, al entrar a lo más profundo de nosotros seguiremos encontrando también lo que nos rodea, y mirándonos los unos en los otros. Por ende, cada uno de nosotros, supuestos individuos, y la sociedad como un todo, constituimos una trama multidimensional más amplia y activa.

En consecuencia con lo anterior, desde la integración andragogía/educación popular, las acciones formativas contemplan una síntesis dinámica entre los procesos personales y los colectivos. El orientar nuestros proyectos de vida hacia procesos sociales de liberación y transformación social, hacia la creación de espacios compartidos de dignidad, justicia y equidad, va de la mano con procesos de autoobservación, de estudio de nuestras

reorganizaciones internas, de reconocimiento, modulación y hasta control (que no represión) de nuestras emociones y la revisión permanente de nuestros esquemas de valoración.

Así, el proceso de generación de aprendizajes, desde la andragogía/educación popular, es un ejercicio de libertad y autonomía, en el sentido pleno de las palabras. Mas, esa libertad autonómica no conduce al afianzamiento de intereses y beneficios egocéntricos, particularizados, sino que se orienta a favorecer el crecimiento multidimensional de todas las personas posibles. Por tanto, hemos de vivir nuestras responsabilidades hacia los demás y hacia nosotros mismos según nuestros propios valores y convicciones, por encima de las directrices y los condicionantes de estructuras externas. Nos referimos a la posibilidad de orientar nuestras acciones de aprendizaje en una trama reticular en la que nos conectamos con todos los seres humanos posibles, a crear espacios de crecimiento, desarrollo, libertad, justicia y equidad.

Hablamos de desarrollar proyectos de formación compartida asumiendo un espiral creciente que nos involucra a nosotros mismos, a nuestras familias, grupos de amigos, vecinos, ciudades, la nación entera, la humanidad. Ello implica el favorecimiento de la integración (no la reducción) de distintos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial. Por tanto, en la andragogía/educación popular, los principios de libertad, respeto, solidaridad, equidad, justicia, no son fines a lograr, sino espacios a construir a lo largo de los procesos de aprendizaje. Para hacer esto posible se requiere que los seres humanos comprometidos en las experiencias formativas puedan generar un espacio compartido que integre a un tiempo la libertad, el respeto mutuo, el disfrute y la expresión plena.

Ahora bien, no se trata de un ambiente neutral, aséptico, para pasarla bien, sino un contexto para plantearse retos, para problematizar el mundo y problematizarnos nosotros. La argumentación, el cuestionamiento, el afinar la mirada para percibir

cualquier situación de justicia y de opresión, la crítica profunda, son componentes para la generación de proyectos personales/colectivos destinados a transformar/transformándonos.

La problematización y la crítica perenne, particularmente las que nos hacemos a nosotros mismos, constituyen modos de abrirnos a todas las lecturas posibles del mundo. No es sólo conocerlo empleando los esquemas y procedimientos heredados de culturas dominantes, sino aprehenderlo desde una síntesis de mediaciones culturales en creación permanente. Así, además del aporte de ideas, conceptos, constructos y esquemas teóricos, hablamos de asumir otros modos de recrear el mundo, como la práctica artística, las metáforas, los saberes ancestrales. Ello implica la máxima apertura posible de nuestros sentidos, de nuestras constelaciones afectivas y de nuestros esquemas de pensamiento, para acceder a una comprensión cada vez más profunda y total del mundo.

En síntesis, la andragogía/educación popular son concepciones prácticas de educación que se hacen y se piensan desde la vida y para la vida. Han de ocurrir en nuestros espacios vitales, abarcando todos nuestros momentos. Han de fluir con nuestros intereses y desenvolvimientos vitales, atendiendo estilos y particularidades personales/culturales. Se trata, en fin, de abrirnos cauces a experiencias de libertad plena, convividas con otros, creando sentidos y propósitos compartidos, liberando posibilidades de expresión y afectos. De este modo surgen los ambientes apropiados para que los seres humanos generemos nuestras historias de vida, imbricadas profundamente con las de otros, de cara a la búsqueda del crecimiento humano en contextos de libertad, justicia y equidad.

**LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE LA  
ANDRAGOGÍA**



Intentaremos ahora derivar de lo anterior algunos lineamientos estratégicos de la andragogía. En este momento conviene recordar la doble naturaleza de la disciplina andragógica:

1. Es un enfoque para el estudio práctico-teórico de la educación.

2. Es también un cuerpo de principios y estrategias para poner en marcha experiencias formativas.

No obstante, no son dos cauces de acción separados, sino profundamente imbricados entre sí. Es decir, la andragogía estudia primordialmente los procesos de la educación entre adultos, en la medida que orienta, favorece, impulsa y provoca procesos intensos de formación inter y transpersonal. O viceversa.

En consecuencia con lo anterior, hemos de concebir la andragogía como una integración del hacer y el pensar, del actuar reflexivo, del teorizar desde y para la vida. En esto se parece mucho a otras corrientes del saber/hacer latinoamericano, como la investigación acción, la teología de la liberación y la misma educación popular.

Por otra parte, la andragogía tiene que continuar creando su propio perfil en cuanto ámbito de generación, validación y difusión de conocimientos. Y esto es un punto de mayor importancia que requiere un trabajo sostenido, comprometido y de integración inter y transdisciplinario del que nos ocuparemos en un futuro cercano.

A continuación nos centraremos en estrategias andragógicas de cara a los procesos formativos entre adultos. Al respecto, nos permitimos anunciar cuatro dimensiones estratégicas que en la praxis son concurrentes, integradas. Ellas son:

1. Formación desde y para la vida.
2. Creación de ambientes interpersonales favorables a las experiencias de aprendizaje.
3. Inducción de la acción protagónica de las personas para su liberación y compromiso social.
4. Construcción de proyectos vitales, personales/colectivos.

Intentaremos, entonces, explicitar cada una de estas dimensiones estratégicas, insistiendo en que siempre han de estar imbricadas en una sola estrategia global que estimula las propuestas específicas, creativas y comprometidas con espacios sociales específicos.

## **Formación desde y para la vida**

Una línea estratégica fundamental en andragogía es formar parte de las experiencias vitales de las personas. La andragogía inscribe sus procesos formativos en las historias personales (que son también colectivas en la medida que se entretajan con las de otros seres humanos). Por tanto, la andragogía posibilita la indagación en lo ya vivido y la reconstrucción crítica de las memorias en el curso de procesos de vida actuales. También, y con mucha fuerza, se ocupa de las experiencias presentes, implicadas en tramas de historias comunitarias, locales, nacionales, regionales y mundiales.

Con la andragogía reflexionamos desde la experiencia, la cuestionamos en la medida que no responda a procesos de liberación compartida y a nuestro crecimiento armónico como seres humanos. A partir de aquí, construimos proyectos vitales con mayor plenitud y sentido de humanidad, que cada cual libremente asumirá o no. La reflexión crítica sobre la experiencia implica especialmente desmontar los esquemas de comprensión y los procedimientos de análisis impuestos desde las culturas dominantes. Así, sumergirnos en la observación y estudio de nuestras vidas implica poner en cuestionamiento los modos como nos miramos a partir de los patrones categoriales reductores. Por ejemplo, si atendemos a los mensajes predominantes de los medios de difusión masivos nos miraremos como meros consumidores, o simples agentes de un supuesto progreso tecno-científico lineal y plano.

El cuestionamiento de los esquemas de observación y de pensamiento puede lograrse, suponemos, mediante el permanente compartir de nuestras historias de vida (del pasado hacia el futuro)

propiciando la integración de diversos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial.

Por otra parte, conviene ensayar siempre la búsqueda de novedosas ideas, conceptos, constructos y esquemas teóricos. Hablamos, en fin, de asumir otros modos de recrear el mundo, como la práctica artística, las metáforas, los saberes ancestrales. Esto significa que, en los procesos formativos entre adultos, es necesario abrir todos los espacios posibles para el relato, la reflexión, la resignificación de la vida cotidiana. Las experiencias, debidamente expresadas, codificadas y sistematizadas, pueden ser convertidas en aprendizajes relevantes, comunicables por medio de informes, perfiles de aprendizaje, sistematización, entre otras vías.

## **Creación de ambientes interpersonales favorables a las experiencias de aprendizaje**

Esta orientación andragógica apunta a la conformación de espacios interpersonales adecuados para que las personas se manifiesten de manera auténtica en un clima de respeto y tolerancia. Esto supone la búsqueda permanente de consenso para trazar los objetivos colectivos de aprendizaje, así como las normas que mediarán el comportamiento de quienes participan en el mismo contexto de aprendizaje.

Lo anterior ha de estar sometido a una revisión y, eventualmente, a un proceso de transformación constante. Es necesario vigilar que la interacción no desemboque en coacción y restricción para ninguno de sus miembros, sino en un ámbito favorecedor del crecimiento para todos. Pero ello no significa que estemos hablando de un espacio meramente recreativo, enfocado en una búsqueda artificial del placer, sino en un ámbito de problematización y criticidad permanente. Es decir, no se trata sólo de “sentirnos bien” sino también de hurgar críticamente en nosotros mismos, en el entorno donde vivimos, en la sociedad total, desmontando para ello

todos los mecanismos expresos y sutiles de dominación. De este modo, los ambientes andragógicos han de permitir a las personas que tengamos delante diversas opciones para elegir libremente cuál asumir. De la misma forma, las personas y el colectivo han de ser responsables de las opciones elegidas, ante sí y ante los otros. El ambiente ha de ser propicio para que florezcan y se preserven valores tales como libertad, respeto, autonomía y solidaridad.

## **Acción protagónica de las personas para su liberación y compromiso social**

Una estrategia andragógica fomenta y favorece de manera permanente el papel protagónico de cada uno de los seres humanos en sus procesos vitales, y el protagonismo del grupo como espacio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes significativos. De aquí la importancia de incluir, en las sesiones de trabajo, las preguntas cuestionadoras y la problematización como modos de generar reflexiones críticas y autocríticas en la esfera vital de los adultos. Ello ha de favorecer en las personas que participan de procesos andragógicos el conocimiento profundo de sí mismas, de las propias fortalezas, debilidades y potencialidades (autoconcepto), pero también una visión crítica de los ámbitos familiares, de amistad, comunitarios, societales y de la humanidad como un todo. Mas, no se trata de tomar en cuenta sólo la parte pensante del ser humano, sino que también ha de contemplarse el reconocimiento de los propios estados afectivos implicados en los procesos, así como los esquemas éticos que sustentan las palabras y las acciones. No hay que soslayar el disfrute, el placer, como aspectos sustanciales de estos procesos.

Por otra parte, conviene asumir también esos procesos altamente difíciles de abordar para la misma ciencia, como son las manifestaciones inconscientes que inundan —a veces con más fuerza que las conscientes— nuestras reflexiones y acciones

cotidianas. Ello puede abarcar las manifestaciones de conciencia “inferior”, tales como lo reprimido, los recuerdos hechos a un lado, los eventos subliminales; pero también comprenden lo “superior”, es decir, los procesos de alta intuición, las visiones de totalidad, y en general, lo que se denomina comúnmente como “espiritual”. En este caso, para sumergirse en ese mundo inconsciente, puede ayudar el uso de recursos tales como las paradojas, la vivencia artística, las metáforas, las asociaciones libres e incluso los mitos y los ritos. En fin, asumir estratégicamente el protagonismo de las personas en sus procesos de vida y de aprendizaje implica de parte de todos mantener la máxima apertura posible a nuestras sensaciones y percepciones, así como a los posibles condicionamientos que puedan tergiversarlas. También implica un ejercicio permanente de interpretación y reinterpretación de nuestras lecturas del mundo y de nosotros mismos, en reflexión conjunta con otros, y una búsqueda constante de integración de todas las cosas en pensamientos cada vez más amplios y en sensaciones cada vez más amorosas. Así, la argumentación, el cuestionamiento, el afinar la mirada para percibir cualquier situación de justicia y de opresión, la crítica (y autocrítica) profunda, son componentes para la generación de proyectos personales/colectivos destinados a transformar/transformándonos.

La problematización y la crítica perenne, particularmente las que nos hacemos a nosotros mismos, constituyen modos de abrirnos a todas las lecturas posibles del mundo. Hablamos de superar los condicionamientos culturales, ideológicos que las culturas dominantes intentan implantarnos, y seguir creando y afinando nuevos modos de retraducir e reinterpretar el mundo. Por ende, la experiencia andragógica requiere hacer posible de manera permanente el aporte de ideas, conceptos, constructos y esquemas teóricos; pero también de asumir otros modos de recrear el mundo, como la práctica artística, las metáforas y los saberes ancestrales. Ello implica la máxima apertura posible de nuestros sentidos,

de nuestras constelaciones afectivas y de nuestros esquemas de pensamiento, para acceder a una comprensión cada vez más profunda y total del mundo.

## **Construcción de proyectos personales/colectivos**

Todo lo anterior debe servir seguramente para que los adultos soportemos nuestros procesos y proyectos personales y colectivos de vida, como modos de asumirnos cada vez más como personas proactivas en la construcción de nuevos espacios sociales más plenos y más humanos. La prefiguración y el desarrollo de esos procesos y proyectos se insertan en tramas más complejas de historias personales y colectivas, por lo que hemos de considerar ámbitos de acción desde lo más cercano a lo más lejano: persona-familia, amigos-comunidades, sociedad-humanidad. Y no se trata de que, con un proyecto, alguien vaya a cambiar el mundo, sino de considerar los afluentes y las posibles implicaciones particulares y globales de nuestras humanas acciones.

## **A manera de síntesis**

Acto seguido, y siguiendo los párrafos anteriormente expuestos, intentaremos trazar líneas gruesas de acción de procesos andragógicos:

1. La estrategia andragógica puede indagar en nuestras vidas mediante la construcción de relatos de vida o autobiográficos. Esta acción, aparentemente inofensiva, lleva por dentro interesantes posibilidades de reconstruirnos como personas, desde las acciones pasadas, hacia un futuro lleno de posibilidades abiertas e interesantes.

2. Construir nuestros relatos de vida implica en sí mismo un ejercicio profundo de autocrítica, un mirarnos de muchos modos, un analizar con profundidad nuestras relaciones vitales desde lo

más cercano hasta lo más global. Es decir, se trata de movilizar la conciencia desde lo personal-familiar y pasando por lo comunitario, lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial. También implica reorganizar ese sistema de relaciones hacia el futuro, valorizando nuestro papel protagónico.

3. La experiencia andragógica también requiere de la conformación de grupos humanos de un tamaño tal que permitan el encuentro vital profundo, la reflexión compartida y la conformación de un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje intenso, significativo.

4. Los grupos andragógicos requerimos de la voluntad compartida para la búsqueda permanente del consenso en el trazo de propósitos compartidos y en la construcción de las reglas de juego (normas) que han de pautar las acciones colectivas.

5. Estos grupos posibilitan la participación activa y relevante de todos sus integrantes, y dependen de la creación colectiva de un clima de libertad, respeto, tolerancia, solidaridad y compromiso. No se trata de imponer valores abstractos, incoloros, sino de vivirlos en el transcurrir cotidiano.

6. Si bien los grupos andragógicos hemos de sumergirnos en un ambiente agradable, de trato respetuoso y sentida amabilidad, también hemos de abrir cauces para la problematización constante, la crítica sistemática del mundo y la autocrítica constructiva. Ese mundo incluye sistemas complejos de vínculos personales, familiares, grupales, locales, nacionales, regionales y hasta mundiales. Mas, esos sistemas no constituyen formas abstractas, ajenas, sino que están contenidos en las redes multidimensionales de relaciones que transitan nuestra vida cotidiana. Así, problematizar y cuestionar el mundo es también hurgar y transformar nuestra vida de todos los días.

7. En este interactuar al interior de los grupos andragógicos hemos de mantener el ejercicio constante de leer, releer, reinterpretar el mundo, incluyéndonos en él. Para ello es necesario

*concientizar* —para su respectivo desmontaje— las formas sutiles y manifiestas de dominación. Ver en el mundo (desde nuestras vidas cotidianas) todo lo que puede constreñir, limitar, desviar y confundir nuestro desarrollo pleno como seres humanos.

8. La lectura del mundo (que nos incluye) implica abrirse al ser creativo, a la generación permanente de ideas, pautas, esquemas de interpretación; pero también la práctica artística, la poesía, la expresión corporal y la reapropiación de los saberes ancestrales.

9. Lo anterior parece implicar la potenciación de nuestros sentidos para abarcar en lo posible el mundo, la exploración activa de nuestros universos afectivos y la reconfiguración permanente de nuestros modos de pensamiento en la aventura permanente de sintetizarlo todo en ideas totalizantes y en dimensiones crecientes de amor.

10. Los grupos andragógicos son propicios para la auto-exploración profunda, el conocimiento de las propias limitaciones y posibilidades crecientes, y el desarrollo de acciones socialmente pertinentes en tránsito simultáneo por diversos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial.

11. La apertura a posibilidades de experiencias integrales e integradas con otras, propicia la generación y el desarrollo de nuestros proyectos de vida/aprendizajes. Estos proyectos, a la par que permiten nuestro crecimiento y desarrollo interno como seres humanos, se orientan a procesos de liberación plena, crecimiento personal y transformación progresiva de la sociedad.

12. Los grupos andragógicos se convierten en interlocutores críticos permanentes para la concepción, orientación, desarrollo y evaluación de nuestros proyectos de vida/aprendizaje. Así, se conforma un equipo de generación, validación y hasta difusor de conocimientos desde los procesos socioformativos. Luego, no se trata de proyectos y procesos individualizados, “privados”, sino de tejidos interpersonales, trans-subjetivos que dimanan saber experiencial.

13. Tales experiencias, debidamente expresadas, codificadas y sistematizadas pueden ser convertidas en aprendizajes relevantes, comunicables, por medio de informes y perfiles de aprendizaje, sistematización, entre otras vías.



**CÓMO DEBE SER UN EDUCADOR DESDE  
LA ANDRAGOGÍA**



En este capítulo pretendemos referir algunas características de un educador que pretenda llamarse andragógico. Es conveniente que hagamos, muy brevemente, dos consideraciones preliminares:

1. Sólo hablamos de cualidades que tienen un carácter referencial porque sabemos que edificar un “perfil” nos llevará a caer en un idealismo fácil y poco conveniente.

2. No estamos haciendo propuestas normativas, en el sentido de proponer categorías para evaluar qué tan andragógicos somos o no en nuestra práctica educativa. Sólo queremos expresar algunas características referenciales gruesas que, por demás, son absolutamente cuestionables para orientarnos en la construcción de una propuesta formativa alterna.

Desde estas consideraciones trazaremos, entonces, algunos rasgos a tener en cuenta por los educadores que asumamos la andragogía como propuesta de trabajo, y de vida:

1. Un educador andragogo es una persona con muchas ganas de aprender de otros y de sí mismo. Ello implica que debe desarrollar habilidades para buscar la información oportuna, pero también para socializar y fraternizar con otros seres humanos, para lo cual tiene que desarrollar su honestidad y su sentido de transparencia.

2. Este educador necesita practicar sistemáticamente la lectura y la elaboración consciente de sus propios juicios y puntos de vista sobre la andragogía como disciplina y como estrategia. No le vendría mal estudiar visiones y concepciones de educación y sistematizar los elementos que considere más relevantes de ellas.

3. Pero es conveniente que enfatice la cualidad de observarse siempre a sí mismo, estar consciente —hasta lo posible— de sus propios procesos formativos. Esto le ayudaría a estar pendiente y comprender mejor los procesos formativos de otros.

4. Un andragogo tiene que desarrollar el hábito de reflexión permanente sobre sí mismo y sobre lo que ocurre en su entorno local, regional, nacional y mundial. No hablamos de que se convierta

en un especialista en casi todo, cosa menos que imposible, pero sí intentar desarrollar opiniones y argumentos sobre el acontecer social cercano y más lejano. Así, en la medida de lo posible, podrá relacionar la vida interna del grupo y de sus integrantes con lo que ocurre a nivel local, nacional, regional y mundial.

5. Ahora bien, el abordaje de experiencias que pueden cambiar la vida de las personas implica que también puede cambiar la del educador. Ha de estar dispuesto a asumir ese riesgo.

6. El educador andragogo tiene un papel fundamental en la creación del “nosotros” en el grupo, en un clima de libertad, respeto, equidad y dignidad. Para esto, ha de favorecer las relaciones horizontales y la participación activa y afectiva de todos. De igual manera, ha de estar atento a los compromisos contraídos por las personas y los modos de cumplirlos.

7. Para intentar lo anterior, el educador ha de intentar un difícil equilibrio en el clima grupal. Por una parte, ha de propiciar relaciones agradables, acogedoras, de real calor humano y, por la otra, ha de intentar mantener encendido siempre el fuego de la polémica, la criticidad, la problematización, de cara a diversificar las eventuales lecturas del mundo. Ninguno de estos elementos debe estar por encima del otro.

8. Nuestro educador ha de desarrollar habilidades relacionadas con la problematización de personas y situaciones vitales. Esto tendrá como propósito la búsqueda de las interrogantes adecuadas que nos hagan pensar y repensar bien nuestras ideas, opiniones y propuestas, así como para indagar en los fundamentos y supuestos que los soportan. Así, en el curso de reflexiones sucesivas, nos liberaremos cada vez más de los condicionamientos socio-culturales impuestos por los modos dominantes de producción de conocimiento y ser cada vez más auténticos en nuestro pensar y decir. Ello también pasa por practicar y compartir el ejercicio de diversas formas expresivas, tales como la práctica artística, las metáforas, los saberes ancestrales.

9. El educador andragogo tiene en sus manos la orientación general de la dinámica de aprendizaje, para lo cual ha de solicitar oportunamente la opinión del grupo al respecto. Mientras no se decida lo contrario, el educador conducirá al grupo hacia los fines planteados por el grupo. Por otra parte, ha de velar por el cumplimiento de las normas establecidas por el colectivo, hasta que éste, de ser el caso, decida modificarlas.

10. Por otra parte, debe favorecer que las personas cuenten sus historias y escucharlas, y él mismo contará sus propias historias, y extraerá de todas ellas enseñanzas y esquemas de acción futuras. Los relatos de vida son acciones de la más alta importancia en la estrategia andragógica, y sólo pueden surgir en ambientes humanos que nos agraden y a la vez nos reten.

11. Uno de los grandes retos del educador andragogo es orientar los procesos formativos en dos direcciones simultáneas: una enfocada al desarrollo pleno de las personas del grupo andragógico, y otra proyectada a generar incidencias también formativas en el entorno socio-cultural.

12. Lo anterior implica que hay que estar atentos y dar seguimiento a los procesos formativos que implican desarrollo personal e incidencia social. Hay que trabajar con calma los modos como las propias personas han de lograr una autoobservación sistemática y una interacción con las demás personas integradas a los proyectos formativos.

13. Al mantener la posibilidad de crítica permanente en los equipos de formación andragógicos, será el colectivo —incluyendo al facilitador— el responsable de hacer una vigilancia crítica del desarrollo de los procesos formativos. Para ello, ha de proponer que los proyectos se orienten asumiendo en lo posible un espiral creciente: familias, amigos, vecinos, la población donde se vive, la nación entera y la humanidad.

14. También le conviene practicar modos diversos de llevar registros y de sistematizar experiencias y aprendizajes. Y, como

síntesis sociales que somos, la lucha cotidiana por el desarrollo pleno/liberación abrirá infinitas lecturas para que otros se reapropien y retraduzcan sus propias realidades.

**CÓMO ES UNA EXPERIENCIA  
ANDRAGÓGICA**



A continuación describiremos una experiencia que suponemos tiene fundamento andragógico. Es el camino para lograr la licenciatura en educación en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap), de la Universidad Simón Rodríguez, que ya nombramos al principio.

Hablamos de una experiencia institucional (Programa) que cuenta ya con más de treinta años de existencia, y es el lugar de trabajo de quien esto escribe. Se concibe como un proceso andragógico, de carácter innovador. No parte de un diseño curricular preestablecido, sino que comprende pautas formativas inscritas en el método de proyectos y la sistematización de experiencias de aprendizaje.

El Cepap asume la vivencia consciente e intencional de las personas como fuente de conocimiento, validada en diversos contextos y expresada formal y rigurosamente en informes y perfiles, con pertinencia institucional y comunitaria. Por otra parte, cada persona recorre distintas fases del proceso de conocimiento, desde lo descriptivo, pasando por la interpretación crítica, esbozando o afirmando propuestas de teorización.

Hemos dicho que el Cepap intenta formar en y desde la vivencia. No obstante, suponemos que la vivencia en sí no tiene forma, es un perpetuo fluir en todas direcciones, involucrando todas las dimensiones posibles. La vivencia es personal y a la vez compartida con otros seres. Pero también es cierto que cotidianamente estamos relatando nuestras vivencias o parte de ellas. Entonces, parece algo natural manifestar las vivencias en discursos, para efectos de comunicación. No obstante, ese proceso de construir discursos con otros (acción comunicacional) no es algo ajeno a la vivencia, sino parte de ella. Y podríamos ser más claros si suponemos que el acto de construir discursos, con otras personas, forma parte también de una vivencia. Sin embargo, conviene aclarar de entrada que no se trata de hacer de esta experiencia un paradigma. Se trata de intentar

ejemplificar algunos aspectos ya reseñados de la andragogía en una experiencia real, sin idealizarla.

## **Conformación de grupos andragógicos**

Luego de un breve proceso de iniciación para conocer a fondo cómo ha de ser el proceso formativo en el Cepap, lo primero que hacen las personas que ingresan es conformar *comunidades de aprendizaje*. Esto es: equipos de estudio a escala humana (entre ocho y doce participantes), donde está presente un educador (facilitador) institucional.

Recordemos que las dimensiones del grupo andragógico han de permitir un encuentro interpersonal profundo y la participación activa de todos en la creación y el mantenimiento de un clima grupal propicio para la reflexión compartida y el aprendizaje significativo. La libertad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el compromiso son pautas de comportamiento que requieren ser vividas, sentidas, en la cotidianidad de la vida grupal. El Cepap, en su experiencia, ha establecido que el grupo puede encontrarse al menos una vez a la semana. De entrada, esto requiere un esfuerzo sostenido y compartido por minimizar los despliegues impositivos del ego y acostumbrarse a construir acuerdos con los demás.

Es necesario fortalecer la voluntad compartida para que la búsqueda de consenso sea un patrón constante para fijar de manera compartida los propósitos y las normas de comportamiento colectivo. Esto lleva a forjar los correspondientes planes de trabajo, acompañados de cronogramas, lo que ayuda a visualizar los futuros momentos a transitar. Estos planes constituyen referencias de acción para el grupo andragógico y es conveniente mantenerlos hasta que la totalidad de sus integrantes, por consenso, decidan cambiarlo por otro más conveniente.

Otro elemento fundamental es designar una persona que coordine cada sesión y otra que lleve el registro de lo que se diga y haga

allí. Ello garantiza que el grupo se enfoque en el objetivo de cada día, que haya equilibrio en el tiempo de las distintas intervenciones, y que lo que allí ocurra no se vaya al olvido. Los integrantes del grupo tienen que esforzarse por estar presentes en las sesiones de trabajo a la hora convenida. También, por cumplir con las asignaciones acordadas por todos, tales como lecturas previas y elaboraciones de adelantos de los requerimientos académicos para el avance del proceso para licenciarse. Pero lo anterior pasa porque todos hagan un esfuerzo sistemático por hacer del tiempo del grupo algo agradable, signado por el respeto y la amabilidad. Hay que intentar aprender de cada quien y permitir que todos se expresen libremente, tanto en pensamiento como en sentimiento. No obstante, esa expresión ha de girar en torno de los propósitos y objetivos demarcados por el grupo en cuestión, a menos que alguna situación amerite cambiar de rumbo. En este caso conviene que el facilitador induzca a replantearse la direccionalidad de las acciones.

Ahora bien, algo que los grupos tienen que convertir en hábito es la práctica constante de la crítica y la reflexión permanente. Por supuesto, sin que ello provoque rigidez o limitaciones para la libre expresión y el clima agradable generado entre todos. El plantearse habitualmente interrogantes sobre lo que dicen y hacen tanto el colectivo andragógico como cada uno de sus integrantes ayuda a desmontar creencias limitantes y a abrir nuevas posibilidades para enrumbar procesos formativos. Este construir siempre interrogantes desde los grupos no se limita a la vida interna del grupo, sino que se extiende hacia la vida de todas las personas involucradas. Esas vidas, mediadas por las relaciones personales, familiares, geográficas, políticas y culturales han de constituir los focos de estudio y análisis permanentes de cara a la construcción de proyectos de acción/aprendizaje. De esta forma, la problematización del mundo —del que somos parte fundamental— implica la búsqueda de posibilidades de transformarlo, transformándonos a la vez nosotros mismos.

Lo anterior lleva consigo la necesidad de un mayor desarrollo de la autoconciencia, del grupo en sí mismo, como de cada una de las personas participantes. Ello significa que todos han de percibir los condicionantes que limitan el pleno desarrollo de todos, y también las oportunidades que se abren. Lo cual trae aparejada la necesidad de abrir al máximo los canales sensorio-perceptivos, explorar los mundos afectivos/valorativos y vigilar siempre los pensamientos y esquemas de acción que acompañan los procesos formativos.

## **Construcción de la autobiografía**

El proceso de constitución de los grupos andragógicos (comunidades de aprendizaje) es permanente. Ocurre desde el inicio hasta el final de la licenciatura en educación. Es ese el espacio donde transcurren los procesos formativos de los estudiantes (participantes). Estos procesos se articulan en torno de pautas específicas requeridas desde la institución: la autobiografía, los perfiles de aprendizaje, los proyectos de acción/formación y los procesos de sistematización.

Una vez que ha iniciado la vida en las comunidades de aprendizaje, el facilitador invita a los participantes a reconstruir su vida mediante un relato autobiográfico. Esto constituye, al inicio, un ejercicio de introspección y a la vez de reinterpretación colectiva puesto que ha de compartir ese texto con su comunidad de aprendizaje. Es una vivencia reflexiva y altamente emotiva. Este es el ambiente que debe darse en las experiencias formativas de los participantes del centro. Los participantes, al inicio, están sorprendidos o desconcertados. No sólo deben sentarse a escribir sino que tienen que hacerlo sobre sí mismos. Deben hablar de su propia vida y ello constituye una experiencia realmente interesante. La autobiografía se nutre de varias fuentes:

1. Una es la memoria personal, reconstruida desde quiénes somos aquí y ahora.

2. Otra, la memoria compartida, es decir, la que podemos intercambiar con quienes han estado a nuestro lado, que a veces coincide y a veces no con la personal. Cada participante ha de integrar esa memoria de modo que constituya un discurso cargado de sentido para él o ella.

3. Otra, la que se sustenta en documentos (papeles, fotografías, certificados) que nos ayudan en la ubicación de períodos de tiempo más o menos precisos.

Construir los relatos de vida implica en sí mismo un ejercicio profundo de autocrítica, un mirarse de muchos modos, un analizar con profundidad las relaciones vitales desde lo más cercano hasta lo más global. Es decir, se trata de movilizar la conciencia desde lo personal-familiar pasando por lo comunitario, lo local, lo nacional, lo regional y lo mundial. También implica reorganizar ese sistema de relaciones hacia el futuro, valorizando nuestro papel protagónico.

Por otra parte, escribir la autobiografía es una reinterpretación actualizada de lo que hemos sido y de lo que hemos hecho. Al ponerla en el papel estamos creando un documento que luego ha de ser público. Los avances y el producto final son expresados, conversados y discutidos en las comunidades de aprendizaje. Es frecuente que se cree un clima de simpatías recíprocas y de identificación interpersonal, por lo que pueda verse como similitudes en las vivencias de uno y de otro. Aquí, como ya dijimos antes, surgen momentos de risas, lágrimas y otras emociones convergentes. Entonces, podemos decir que relatar la vivencia mediante un discurso (oral y escrito), en este caso, no implica que traicionamos aquélla, sino que convertimos el proceso de comunicarla en una nueva vivencia, lo que constituye un ejercicio de la memoria y la interpretación vital. Esta nueva vivencia propicia situaciones de revisitar cómo interpretamos nuestra vida, y confrontar esta interpretación con la de otros. Ello constituye en sí una vivencia altamente emotiva, crítica y empática que deja productos escritos, comunicables para otros.

Ya hemos dicho más arriba que el acto de comunicar (informar, en este caso) de modo intencional, explícito, coherente, es también una vivencia enriquecedora. Esta vivencia, en el caso del Cepap, deja un producto escrito que puede ser fuente para generar otras vivencias en quienes lo lean. Esto vale para el resto del camino de la licenciatura en el Cepap: los perfiles de aprendizaje, los proyectos de acción/formación y los procesos de sistematización.

## Los perfiles de aprendizaje

Seguidamente, desde la autobiografía se transita una nueva interpretación mediante una nueva herramienta: el *perfil de ingreso*. De ese modo, los participantes, siempre en reflexión compartida al interior de su comunidad de aprendizaje, clasifican y ubican sus vivencias en términos de actividades, problemas investigados, áreas de conocimiento y elaboración teórico-metodológica. Se trata de construir un orden (siempre tentativo) del saber de cada quien al momento de entrar al centro, desde la interpretación de la propia experiencia de vida. Luego, los participantes, en discusión con sus compañeros, se proyectan al futuro, construyendo lo que deben conocer, las habilidades a desarrollar y los valores a afianzar en la elaboración del *perfil de egreso*. Mas, lo anterior no constituye un ejercicio mecánico de simple aplicación tecnológica. No es buscar medios para llegar a fines preestablecidos, sino construir críticamente el futuro. Ello pasa por una reflexión crítica de lo que se quiere, de sus fundamentos y las implicaciones de esto para la construcción de un proyecto de sociedad. Así, en la prefiguración del porvenir, los participantes tienen que enfrentar sus propias creencias, sus concepciones y visiones para superar en ellas todas las formas posibles de dominación y control externo. Los componentes que acompañan la vida de las comunidades de aprendizaje (libertad, respeto, tolerancia, solidaridad, compromiso) también han de estar presentes al momento de dibujar el mañana.

Este perfil —siempre sujeto a revisión— constituye una especie de mapa de ruta del participante en su tránsito formativo. Es el horizonte hacia donde han de apuntar los procesos de planeación y desarrollo de los proyectos de acción/formación y de sistematización de experiencias.

## Los proyectos de acción/formación

Desde el espacio de utopía concreta trazado desde el perfil de egreso, los participantes asumen el planeamiento, desarrollo, la evaluación y la sistematización de los proyectos de aprendizaje. Estos pueden caracterizarse como acciones delimitables que se negocian y se acuerdan con *comunidades específicas*. Estas *comunidades específicas* son espacios geográficos, organizacionales o institucionales que han de ser vitalmente significativas para el participante. Sea porque éste viva en ellas, trabaje en ellas o esté comprometido con ellas: barrios, zonas rurales, escuelas, organizaciones comunitarias, instituciones, etc. Con esa comunidad, mediante diálogo y reflexión compartida, cada participante definirá los puntos de llegada y las acciones de los posibles proyectos, así como los posibles aprendizajes a desarrollar. Aquí se abren tres instancias concomitantes de interlocución:

1. Consigo mismo: cuáles son sus humanas fortalezas, los aportes que puede brindar, el compromiso consigo mismo y con sus propios valores y horizontes de vida.
2. Con personas específicas de la comunidad donde se desarrolla el proyecto, y coordinar con ellas qué se puede hacer y cómo se hará, a fin de darle pertinencia social.
3. Con la comunidad de aprendizaje del Cepap, también para definir, caracterizar y evaluar permanentemente el proyecto en cuestión; para darle consistencia académica.

No obstante, es cada participante el responsable del proyecto, por lo que es él quien debe darle el carácter y la intencionalidad definitiva. Sin embargo, esto también pasa por la reflexión compartida acerca de su pertinencia y factibilidad socio-académica. Es decir, el participante es responsable del proyecto ante el Cepap, pero debe aceptar una contraloría compartida con la comunidad de acción y la comunidad de aprendizaje. Así, los participantes del Cepap se comprometen en un movimiento dialéctico: por una parte, se proponen incidir con su acción en algún nivel de transformación de *una comunidad específica dada*, y por la otra van generando, registrando y convalidando aprendizajes significativos con *la comunidad de aprendizaje*.

Los aprendizajes generados desde los proyectos de acción/formación se convierten en conocimiento en tanto se reinterpretan y se profundizan mediante los informes de aprendizaje, así como en los perfiles de proceso, que han de ser evaluados rigurosamente en la comunidad de aprendizaje. Estos informes requieren un trabajo de sistematización donde han de estar presente: la intencionalidad, la experiencia, la reflexión sobre ella y los aprendizajes derivados. Luego se elaborarán estos productos como ejes sintéticos (*unidades de aprendizaje*) que resumirán los logros académicos de cada quien.

## El proceso de sistematización

El llamado método de proyectos del Cepap integra las vivencias de las personas responsables de los proyectos de aprendizaje (aprendices permanentes), con las de otras personas, con el fin de mejorar una situación o una condición social. Desde estas vivencias entrelazadas se propende a generar, convalidar y difundir conocimientos que, manteniendo su savia vital, puedan ser compartidos por otras comunidades (cercanas o no) y puedan a su vez abrir diálogo crítico de aspectos teórico-metodológicos. Pudiera decirse, entonces,

que cada integrante —en su proceso formativo— participa en dos dimensiones que llegan a ser una:

1. un trabajo que es a la vez de carácter social, transformador, compartido con la comunidad específica donde desarrolla sus acciones: escuela, fábrica, comunidad, y
2. un trabajo académico compartido con la comunidad de aprendizaje, la cual acompaña, coadyuva y da sustento a la profundización teórico-metodológica.

De tal manera, la generación del conocimiento, desde procesos de acción/formación concretos, transita diversos momentos de diálogo y reflexión compartidos entre el responsable del proyecto, la comunidad específica y la comunidad o equipo de aprendizaje. Esta generación de conocimientos ayuda a la evaluación permanente, al mejoramiento y a la eventual redireccionalidad del proyecto; pero también propicia la confrontación académica que deriva en aprendizajes significativos; y finalmente, puede crear fundamentos y propuestas de carácter teórico-metodológicas. Este diálogo multidimensional, colectivo, deshace de una vez cualquier posible “orden interno personal, cerrado, subjetivo”, y convierte al proyecto de aprendizaje en un asunto social, compartido simultáneamente por varios sujetos. Desde esta perspectiva, la vida humana es percibida, retraducida, mediante el diálogo permanente entre seres humanos concretos e históricamente definidos. Así, los sujetos humanos podemos comprendernos a la vez como sujetos y autores. En este dialogar múltiple, en diversos planos simultáneos, compartido por distintos sujetos sociales no asumen un lenguaje aséptico, academicista, frío. El hablar es vivencial, con un lenguaje cargado de emocionalidad, de vida cotidiana, que incluye metáforas, imágenes vitales y registros ancestrales.

Desde lo anterior, y volviendo a la sistematización, podemos señalar que no hay actividad humana ajena al lenguaje, al diálogo social. De esta forma, cualquier realidad vivida es percibida y

comunicada en el lenguaje como sistema global. El lenguaje no es un instrumento, no es “algo” que usamos, sino una especie de matriz donde estamos y desde donde miramos y actuamos con los demás. El lenguaje no está en la vivencia sino que es él mismo vivencia. Y se manifiesta en la diaria interacción de las personas. Así, eso que se llama orden subjetivo, personal, no es en absoluto un orden cerrado dentro de alguien, sino un fenómeno de lenguaje que se puede compartir, y de hecho se comparte.

Ahora bien, el responsable del proyecto (participante) tiene a su vez que moverse en diversos niveles del lenguaje. Tiene que hablar con las personas de las comunidades específicas (barrio, caserío, escuela, fábrica, etc.), para lo cual ha de compartir ciertos códigos y registros específicos. Pero también tiene que discutir con sus compañeros de estudio (comunidades de aprendizaje), para lo cual tiene que integrar lo cotidiano con lenguajes más elaborados desde el punto de vista académico y hasta científico.

Por otra parte, el responsable del proyecto tiene que vérselas con el lenguaje escrito, en la realización de informes de avance y un informe final. Su experiencia formativa ha de aparecer debidamente sustentada y sistematizada. Es un momento relevante donde la experiencia se convierte en conocimiento debidamente reseñado en un documento que ha de ser público. Y, aún, ese informe transita otras etapas, puesto que de él se derivan los correspondientes perfiles de proceso (descripción y clasificación del conocimiento derivado de la realización del proyecto) y las unidades de aprendizaje; ejes que sintetizan los aprendizajes en cuestión.

La realidad vivencial, puesta en común con otras personas, diluye las fronteras entre lo llamado objetivo-subjetivo, y ya es en sí comunicable. El poner esto por escrito —como lo hace el Cepap— aumenta su potencial de comunicabilidad. Así, el proceso de generación de conocimientos de los participantes del centro, en el desarrollo de sus proyectos concretos, mediado por el diálogo, la crítica

constante y la evaluación permanente, constituye un espiral virtuoso compartido en distintos momentos por múltiples actores.

Ahora bien, en cuanto a si los conocimientos derivados de procesos vivenciales (de sistematización) pueden generar teorías, o sólo ser insumos para un tratamiento teórico ulterior, vamos a intentar también una interpretación teórica y práxica. Lo teórico, aunque no necesariamente tenga que ser científico, hoy día sigue muy vinculado a ello. Esto puede apuntar a un intento de satisfacer las expectativas de las comunidades científicas y al mismo tiempo atender a la lógica de la práctica social misma. Desde esta óptica es posible hacer ciencia (arribar a teorías consistentes, confiables y pertinentes), integrando los conocimientos presentes en la praxis (lógica social) y los conocimientos derivados de las reflexiones de las comunidades científicas.

En síntesis, el proceso formativo en el Cepap trata de vivencias compartidas que involucran redes de relación, acciones de lenguaje, integración cultural, emociones, en procesos tendentes a cambiar (en mayor o menor grado) situaciones y pautas de vida. Estas vivencias son recogidas y ordenadas en formas de registros adecuados y pertinentes. Estos sumados a las experiencias son discutidos, retraducidos y reinterpretados en las comunidades de aprendizaje, desde lo práctico (confrontación con lo que quiere lograr la comunidad), lo metodológico (confrontación con métodos y procesos empleados en otros lugares que pueden ayudar a mejorar la práctica concreta y a la vez reflexionar desde ella y sobre ella), y lo teórico (confrontación con autores que han propuesto constructos y teorías para interpretar realidades).

Desde aquí, y siempre en reflexión sistemática con las comunidades de aprendizaje, se intenta una síntesis integradora que hace que el conocimiento se vaya haciendo cada vez más vivencial, sistemático, empírico y científico. Luego, todo esto es convertido en informes de aprendizaje donde ha de estar presente la

sistematización: el relato, su interpretación, indagación crítica y sus derivaciones en términos de conocimiento práctico-teórico.

## REFERENCIAS



## Bibliográficas

- Adam, Félix. (1977). *Andragogía. Ciencia de la educación de adultos*. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Publicaciones de la Presidencia.
- \_\_\_\_\_. (1984a). *Universidad y educación de adultos. Siete visiones de la educación de adultos*. México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).
- \_\_\_\_\_. (1987). "Relación entre facilitador y participante en los procesos de aprendizaje: factores intervinientes". En: *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas. Editorial Andragogic de la Federación Interamericana de Educación de Adultos (Fidea).
- Adam, F. y Álvarez, A. (1987). "Principios básicos de la acreditación del aprendizaje por experiencia". En: *Informe sobre el II Seminario Internacional y III Nacional de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia*. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Adam, H. y Marrero, T. (s/f). "No hay barreras para el adulto mayor. La interacción entre andragogía y neurociencias para experimentar la vida plenamente". Red de universidades abiertas.
- Bertaux, D. (1983). "Los relatos de vida en el análisis social". En: Marinas, M. y Santamaría C. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Editorial Debate.
- Borón, A. (2006). "La izquierda latinoamericana en el umbral del siglo XXI". En: Duterme, B. (Coord.): *Movimientos y poderes de izquierda en América Latina*. Caracas. Laboratorio educativo.
- Brandt, J. C. (1998). *Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Los Teques. Editora Tercer Milenium.
- Coppens, F. y Van de Velde, H. (2005). *Técnicas de educación popular*. Estelí. Nicaragua. Programa de Especialización en Gestión de Desarrollo Comunitario (Curn/Cicap).
- Delors, J. (pres.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/Ediciones Unesco.

- Dos Santos Filho, J. C. (1995). "Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático". En: Dos Santos Filho, J. C. y Sánchez Gamboa, S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidades*. Sao Paulo. Cortez.
- Fals Borda, O. (1981). *De una ciencia del pueblo. II Seminario Internacional de Investigación Participativa*. Caracas. Cesap-Icaec.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Fauré, E. (Coordinador). (1978). *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ferrarotti, F. (1983). "Sobre la autonomía del método biográfico". En: Marinas M. y Santamaría C. *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Editorial Debate.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoría e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Sao Paulo. Cortez y Moraes.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México. DF. Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2000). "Importancia de los docentes como intelectuales". Ponencia. XIV Congreso Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.
- Goguelin, P. (1973). *Formación continua de adultos*. Madrid. Editorial Narcea.
- Hesburg, T., Miller, P. y C. Wharton. (1975). *Pautas para la educación continua o permanente*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Jara, O. (s/f). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Costa Rica. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Legrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona. Editorial Teide.
- Ludjowski, R. L. (1986). *Andragogía. Educación del adulto*. (4ta ed.). Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Mejía, M. R. (1999). *Paulo Freire reconstruye esperanza*. Colombia. Cinep/Fe y Alegría.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Colombia. Ediciones Desde Abajo.

- Rusque, A. M. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas. Ediciones Facs. Universidad Central de Venezuela.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá. Editorial El Búho.
- Valdez, J. (1984). “Andragogía. Una ciencia para construir el porvenir”. Ponencia. IV Conferencia Regional de Andragogía.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Hacia la integración cultural latinoamericana*. Caracas. Fondo Editorial Ipasme.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía*. México. Anthropos.

## Hemerográficas

- Adam, F. (1984b). “La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto”. En: *Revista de Andragogía*. N° 1. Caracas: Instia.
- Gutiérrez, D. y Román, E. (2005). “El modelo de hecho educativo integrativo como expresión de andragogía”. En: *Revista venezolana de ciencias sociales*. Diciembre año/volumen 9. Número 002. Cabimas. Venezuela. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Knowless, M. (1972). “Andragogía, no pedagogía”. En: *Temas de educación de adultos*. Año 1. N° 2. Caracas. Centro Regional de Educación de Adultos.
- Pereira González, L. M. (2005). “La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular”. En: *Polis. Revista Académica*. Universidad Bolivariana. Santiago de Chile.
- Valdez, J. (2008). “¿Qué nos dicen Simón Rodríguez y Paulo Freire hoy a los educadores?”. En: revista *Gaudeamus*. Año V. N° 10. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

## Medios digitales

- Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/andragogia/andragogia3.shtm>
- . (1997). *¿Es la andragogía una ciencia?* Monografías.com
- Knowless, M. (s/f). “Andragogía, no pedagogía”. En: Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos14/andragogia/andragogia3.shtml>
- Ludojoski, R. (2008). *Andragogía o educación del adulto*. En: [http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=237&a=articulo\\_completo](http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=237&a=articulo_completo)
- McLaren, P. (2003). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001”. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 5. No. 1. En: [redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.pdf](http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.pdf)
- Pereira, L. M. (s/f). *La andragogía. Nuevo paradigma educativo*. En: [http://www.galeon.com/pcazau/artdid\\_luz.htm](http://www.galeon.com/pcazau/artdid_luz.htm)
- Sousa Santos, B. (2006). Entrevista (por Deny Extremera). En el portal La Ventana: <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=2976>







## Índice

### **UN HILO HISTÓRICO DESDE LO PERSONAL**

¿Vale la pena seguir hablando de andragogía hoy en día?	13
---	----

### **CUANDO HABLAMOS DE ANDRAGOGÍA, ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?**

¿Qué se ha entendido hasta ahora por andragogía?	21
Estados Unidos tiembla	21
Consecuencias para el sistema educativo	23
La andragogía según Malcolm Knowless	25
La andragogía en América Latina	29
La presencia de Félix Adam	32

### **¿TIENE LA ANDRAGOGÍA UNA EXISTENCIA PROPIA?**

¿Tiene la andragogía un espacio de saber propio?	47
La andragogía como estrategia y disciplina	49
¿Quién es adulto?	52
Un intento de síntesis	54
¿Cómo se mira el aprendizaje desde la andragogía?	55

## **APORTES DE LA ANDRAGOGÍA ANTE LOS REQUERIMIENTOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL**

Andragogía y educación popular	65
La andragogía vs. la educación popular	71

## **LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS DE LA ANDRAGOGÍA**

Formación desde y para la vida	78
Creación de ambientes interpersonales favorables a las experiencias de aprendizaje	79
Acción protagónica de las personas para su liberación y compromiso social	80
Construcción de proyectos personales/colectivos	82
A manera de síntesis	82

## **CÓMO DEBE SER UN EDUCADOR DESDE LA ANDRAGOGÍA**

87

## **CÓMO ES UNA EXPERIENCIA ANDRAGÓGICA**

Conformación de grupos andragógicos	96
Construcción de la autobiografía	98
Los perfiles de aprendizaje	100
Los proyectos de acción/formación	101
El proceso de sistematización	102

## **REFERENCIAS**

Bibliográficas	109
Hemerográficas	112
Medios digitales	113













EDICIÓN DIGITAL  
noviembre de 2018  
Caracas, Venezuela







## JULIO CÉSAR VALDEZ (GUÁRICO, VENEZUELA).

Licenciado en Educación. Egresado del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), de la cual es vicerrector actualmente. Magíster en Andragogía por la Universidad Eugenio María de Hostos (República Dominicana). Ha publicado los libros: *Redes pedagógicas*; *Una experiencia venezolana de formación docente*; *Los pasajeros de la nueva estación*; *Hacia la integración cultural latinoamericana y del Caribe*.



*Andragogía: una lectura prospectiva representa un compendio de enfoques, teorías y prácticas llevadas a cabo por el autor que, basadas en la propuesta robinsoniana respecto del aprendizaje permanente, introduce en el espacio educativo una certera manera de analizar las experiencias personales como centro de la educación de adultos. Una mirada andragógica donde lo esencial estriba en la horizontalidad necesaria entre aprendiz y educador; así como en la máxima cepapiana: centrarse en el aprendizaje, no en la enseñanza. Este texto permite al lector interesado en el tema educativo apropiarse de una herramienta para comprender que cualquier adulto puede –a partir de sus propias experiencias– crear su ambiente de dirección educativa, reforzar sus destrezas, entender el porqué de sus debilidades, visualizar sus necesidades como miembro de un colectivo, y planificar sus actividades y ritmos de aprendizaje.*

