



Formación Situada 2016

Mendoza

Adolescentes, jóvenes y adultos

Adolescentes, jóvenes y adultos

Aprendizaje, capacidades y emociones

a. Aprendizaje y educación de jóvenes y adultos.....	4
a.1. Jóvenes	4
a.2. Adultos.....	9
Mitos y estereotipos.....	14
Investigaciones desde el enfoque piagetiano:	15
Investigaciones de corte psicométrico:	16
Factores Condicionantes del Aprendizaje	19
Las emociones y el logro.....	21

Introducción

No hay en el sistema educativo ninguna modalidad que trabaje con una franja etárea tan amplia, con sujetos tan diversos y con situaciones de tanta complejidad que desafían la capacidad de enseñanza, la creatividad y las capacidades docentes.

Adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, confluyen en las aulas, con muy variadas expectativas, intereses, posicionamientos sobre la vida, motivaciones, problemáticas, potencialidades. Y, a su vez, cada cual viene de una trayectoria educativa y escolar que ha dejado sus huellas. La dificultad que muchos jóvenes y adultos tienen para incorporarse y *finalizar* su escolaridad obligatoria, como cursos de capacitación y, también, estudios de grado y de posgrado, pone de manifiesto la multiplicidad de demandas que tensionan su desarrollo.

Sabemos que “la educación de adultos, a través de sus escuelas y de sus centros ha atendido durante mucho tiempo las demandas de la población de jóvenes y adultos que no han completado la educación de nivel primario y/o secundario”. La EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) tiene una amplia **“diversidad y heterogeneidad de sujetos”**; en ella siempre es **“posible y necesario pensar y desarrollar estrategias que aumenten las posibilidades de participar en el sistema educativo a aquellos que han sido circunstancialmente excluidos”**. Muchos de sus estudiantes cargan con el peso de sentirse “marginados pedagógicos” y pertenecen a sectores sociales

*subordinados, lo cual es bastante independiente de su “edad cronológica”. Corresponde a la EPJA “encontrar mecanismos para **recuperar las capacidades** ya adquiridas por el joven o adulto como resultado de su trayectoria en la educación no formal o informal”.*

En esta modalidad, el enfoque del aprendizaje debe estar basado en el **desarrollo y construcción de capacidades**.

En un intento de simplificación, con fines didácticos, hablaremos de jóvenes y adultos, intentando plantear algunas cuestiones relevantes para su educación, concientes de las limitaciones que ello implica. La riqueza de las experiencias de quienes han transitado esta modalidad resultará, en todos los casos, la referencia y el mayor de los aportes para “traducir” el enfoque de capacidades.

A lo largo del texto tendremos presente que muchos de los adultos y jóvenes que llegan a esta modalidad han experimentado situaciones de marginación de los procesos educativos o han padecido la ausencia de oportunidades.

Las capacidades puestas en juego en sus aprendizajes tienen su propia historia, asimismo características singulares que es preciso conocer con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y someter a crítica supuestos. Para ello es preciso tener en cuenta que la investigación sobre el aprendizaje se ha orientado, primordialmente, a indagar cómo acontece este proceso en niños y adolescentes, dejando un vacío en lo referido a las etapas de la juventud, madurez y la senectud. Estas son concebidas como estadios del desarrollo que carecen de relevancia para su campo de acción, o que, como etapas de supuesta estabilidad, caen fuera de su área de interés, salvo en el campo de la alfabetización o la formación para el trabajo.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la juventud y la adultez, como categorías sociodemográficas, carecen de homogeneidad, en tanto las formas de vivir estas etapas, varían significativamente según el contexto sociocultural de los sujetos. Quienes trabajamos con jóvenes sabemos que muchos de ellos, de sectores populares, no suelen tener mucho tiempo o margen para tomar decisiones sobre su “proyecto de vida”, para profundizar sus opciones, tomarse sus tiempos y ensanchar sus posibilidades.

Algunos rasgos del aprendizaje en estas etapas se vinculan con momentos del ciclo vital y del contexto socio-cultural en el cual se despliega su juventud o su adultez. La continuidad del desarrollo a lo largo de la vida implica afrontar constantes desafíos en lo intelectual, como en lo social y afectivo, pues se trata de un proceso inacabado y abierto.

En torno a sus capacidades circulan numerosos mitos en el imaginario social referidos a las “limitaciones”, entre ellas, la del supuesto *deterioro cognitivo* o de la capacidad de aprendizaje. Es frecuente que se sostenga, erróneamente, que el desarrollo intelectual, como proceso, se detiene al promediar la adolescencia, edad en la que presumiblemente se logra el máximo desempeño cognitivo posible del ciclo vital.

a. Aprendizaje y educación de jóvenes y adultos

Los jóvenes y adultos, aún con una trayectoria de malas experiencias escolares, son constantes aprendices, capaces y flexibles, que se adaptan a una sociedad en cambio que los desafía constantemente a desarrollar nuevas habilidades y apropiarse de conocimientos.

Afirma Juan Ignacio Pozo (2001)¹ que, entre todas las especies, los humanos somos los que disponemos de una etapa prolongada de inmadurez y de apoyo cultural más intenso, además de capacidades de aprendizaje más desarrolladas y flexibles. Esta inmadurez prolongada vinculada con la persistente e intensa capacidad para aprender, son parte de nuestra preparación genética y lo que nos caracteriza como especie. Para este autor hay un **círculo vicioso del aprendizaje**, ya que *gracias él incorporamos nuevas formas de aprender*. Cada nivel de aprendizaje nos habilita para uno posterior y de mayor complejidad o envergadura². A esto se añaden los requerimientos de formación para una nueva cultura, que son cada vez mayores.

Enfrentados a situaciones complejas, afrontan esta nueva oportunidad con esperanza y ansiedad, con motivaciones frágiles que la institución tratará de sostener y profundizar. En los diversos campos de su vida han debido mostrarse flexibles. **En ellos está la capacidad de aprender a aprender, la adaptabilidad y el deseo de superarse. Requisitos para sobrevivir en un mundo en el cual la única certeza es la incertidumbre.** En el actual escenario político, social, económico y cultural, el aprendizaje es una tarea para toda la vida y, consecuentemente, la educación, un **continuo existencial** cuya duración se confunde con la vida misma (García Aretio, 1992).

Es indudable que completar etapas educativas básicas, volver a emprender o comenzar a estudiar, formarse, introducirse o especializarse en un campo ocupacional o profesional, facilitan el acceso a oportunidades de inserción social, como de desarrollo personal en un horizonte ampliado de posibilidades de ejercer la ciudadanía. No obstante, esas aspiraciones a menudo suelen frustrarse por diversos motivos.

a.1. Jóvenes

Los jóvenes son, sin lugar a dudas, un motivo de esperanza para la causa de la libertad y del desarrollo en Latinoamérica, especialmente si pueden acceder a empleos productivos y trabajo decente, y por ello hay ventajas claras para considerar las políticas a favor y con los jóvenes como protagonistas. Algunas son obvias, como el hecho “que sean el futuro” e incluso “el presente” de la sociedad o que tengan mayor vida por delante, pero las principales están en su propio carácter renovador: los jóvenes tienen, en promedio, mayor educación que sus padres, su aversión al riesgo es bastante menor, su militancia en la solidaridad y su altruismo son dominantes, sus capacidades y potencialidades que, al ser masivas, se convierten en motor social. **OIT. Trabajo decente y juventud en América Latina 2010.**

Según un reciente Informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas más de la mitad de los habitantes del planeta son menores de 25 años. Esto configura una verdadera “*marejada de la juventud*” (son cerca de 1200 millones); se trata de la mayor generación de adolescentes y jóvenes en la historia. Es evidente, entonces que el nivel educativo que alcancen, su estado de salud,

¹ POZO, J. I. (2001) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza. También: POZO, Juan Ignacio. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, Morata, 2001.

² Para Pozo, el aprendizaje continúa más allá de los ámbitos educativos no sólo a lo largo de la vida, sino también “a lo ancho”.

disposición para asumir papeles y responsabilidades de adultos, y el apoyo que reciben de sus familias, comunidades y gobierno, tendrán profundas consecuencias para el futuro.

En esta misma línea, el informe de la OIT (2010) sobre Trabajo decente y Juventud en América Latina 2010. Lima: OIT/PREJAL comenta que:

El continente americano es conocido como el continente joven y América Latina lo es más todavía. Las proyecciones demográficas indican que de los 576 millones con los que cuenta el subcontinente para el año 2010, el 69% son personas menores de 40 años. En 1950, Latinoamérica contaba con 127 millones de habitantes y, de ellos, el 79% eran menores de 40 años. Hacia el 2050 estas proporciones habrán cambiado y la población total sería ya de unos 723 millones según las previsiones, pero solamente el 48% será menor de 40 años. Hay que destacar el crecimiento de la población en la región, dado que de 1950 al 2050 ésta se habrá multiplicado aproximadamente en seis veces y la esperanza de vida pasará de los 50 a los 80 años, lo que requerirá un enorme esfuerzo productivo relacionado con la necesidad de una mayor protección social para enfrentar este reto que asumirán principalmente los actuales jóvenes.

La demanda de educación de los jóvenes es creciente. La apatía y la desmotivación que suele achacarse a los jóvenes, sobre todo en lo que atañe a los estudios suele derivarse de su escasa perspectiva de futuro:

Cuando los jóvenes no visualizan una trayectoria laboral que les garantice una movilidad socioeconómica positiva –una trayectoria de trabajo decente– empiezan a cuestionar la validez de la educación y del mercado de trabajo como medios para obtener el progreso personal y social lo que acaba generando desmotivación y apatía, así como problemas para la cohesión de la sociedad y la integración social de los propios jóvenes³.

Muchos de ellos experimentan el rechazo de una sociedad que no les da cabida o se ven constantemente cuestionados por su “desmotivación”, su “adicción a las tecnologías”, etc. Es muy difícil emprender una tarea educativa con ellos a partir de prejuicios o descalificaciones.

El Documento de Metas Educativas 2021 de la OEI⁴ comenta que los estudios recientes sobre la juventud destacan la relevancia educativa de *comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido y se siguen produciendo en ellas, en gran medida por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las nuevas formas de relación que ellas comportan, por el predominio de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de los jóvenes y su sentido de pertenencia al grupo.*

García Canclini, expresa con claridad el fenómeno de la explosión y dispersión de las referencias culturales (fragmentación) en la cual viven y desarrollan sus proyectos los jóvenes actuales, como también la desconexión del mundo adulto y los elementos con que llevan a cabo la construcción del propio espacio generacional. Un mundo *conexionista* del cual son nómades; un mundo

³ OIT, Informe Jóvenes y Trabajo decente 2010; ya citado.

⁴ Documento de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, surgido de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008.

“hegemonizado por un programa neoliberal agrietado, con baja gobernabilidad, que exhibe por todos lados, desde los años noventa, su incapacidad para generar crecimiento y estabilidad”.

Es por esto que, como sostiene Krauskopf (2005), el desarrollo juvenil pone a prueba fortalezas y debilidades propias y condiciones del entorno, en tanto acontece en un entramado de oportunidades y condiciones económico-políticas. Es preciso, además, reconocer la heterogeneidad de “juventudes”. Para esta autora, las **representaciones sociales de la juventud** suelen estar sesgadas por concepciones sobre lo que un joven “debe ser” y condicionan las políticas públicas que se dirigen a ellos. Lo que se piense sobre y acerca de los jóvenes tendrá consecuencias directas en las decisiones políticas y educativas que se tomen.

Para Abdala, Jacinto y Solla (2005: 126) la característica más marcada en la relación actual de los jóvenes con el mercado de empleo es la **precariedad de sus inserciones laborales**. Un análisis de sus trayectorias laborales muestra la combinación de “etapas de desempleo, subempleo, inactividad, contratos temporarios y/o autoempleo, muchas veces en el nivel de supervivencia”. Los jóvenes, continúan las autoras, acceden generalmente a empleos “inestables, sin protección laboral y con bajos salarios, aun cuando se inserten en el sector formal de la economía”. Esta fuerte rotación e inestabilidad en el empleo juvenil constituye una característica si bien general, también fuertemente asociada al capital social, educativos y cultural, de los cuales éstos son poseedores. Las privaciones que afectan a algunos estudiantes son múltiples, desde la posibilidad de sostener los costos del transporte que le permiten asistir en forma regular, como acceder a bibliografía o materiales de trabajo, disponer de tiempo para dedicar al estudio, contar con una alimentación balanceada y no pasar hambre en los largos períodos de cursada de algunas materias, etc.

En términos generales, podemos entender que **la juventud es un breve lapso de tiempo**; en el ya citado Informe de la OIT sobre jóvenes y trabajo decente, se consideran como tales a quienes se encuentran **comprendidos en una franja de edad que va desde los 15 a 24 años**. Se trata de un período de la vida en el cual **se abandona la adolescencia y se enfrentan desafíos relativos a la autonomía, la independencia, la identidad personal y social, la toma de decisiones en lo que respecta al propio proyecto de vida. Decisiones que se despliegan en lo educativo, laboral, familiar y vital**.

Más allá de sus características de “construcción cultural”, podemos corroborar que, desde tiempos remotos, la juventud ha sido considerada una etapa conflictiva, tanto para la sociedad como para el sujeto mismo, que plantea importantes desafíos para los educadores.

En efecto, cada generación de jóvenes que empuja desde la infancia, termina, en el mejor de los casos, siendo adulta, llevando el mundo adelante y ... deplorando las nuevas generaciones. Por esto, en el análisis de esta etapa que indudablemente se caracteriza por los cambios, la búsqueda de identidad y la confrontación, es imposible dejar de lado los condicionantes que la atraviesan, en cada época y en cada contexto social y cultural, con matices diversos y muchas veces alarmantes.

La percepción que tienen las generaciones de adultos, aparentemente de todas las épocas, sobre los jóvenes tiene una importante carga de desencanto, desesperanza y preocupación. Frases que escuchamos en la vida cotidiana tales como “a dónde vamos a ir a parar con estos jóvenes” o “mi juventud era diferente” (mejor), constituyen parte del “sentido común”, sedimentado y cristalizado como obvio.

Messig (2008) comenta la emergencia de nuevas problemáticas, entre otras, “la desmotivación, insatisfacción y apatía de los jóvenes”, “la carencia, fragilidad e inconsistencia de sus intereses vocacionales”, la “dificultad para interesarse, entusiasmarse y sostener sus objetivos”. Es frecuente que la intención de continuar estudios superiores, como también cierta preocupación por el futuro, aparezca no acompañada por el deseo de aprender o un genuino interés por una Carrera. Se trata, afirma la autora, de *nuevas sintomatologías vocacionales*, caracterizada por motivaciones lábiles, apatía, desgano y desinterés, incapacidad para pensar(se) un futuro. También la abrupta pérdida de entusiasmo o motivación y la dificultad para sostener objetivos. Esto se intensifica cuando ha habido numerosas experiencias de “fracaso”.

A la apatía y la desmotivación que suele achacarse a los jóvenes en general y a los que transitan su experiencia educativa en la EPJA, sobre todo en lo que atañe a los estudios, suele derivarse de su escasa perspectiva de futuro:

Cuando los jóvenes no visualizan una trayectoria laboral que les garantice una movilidad socioeconómica positiva –una trayectoria de trabajo decente– empiezan a cuestionar la validez de la educación y del mercado de trabajo como medios para obtener el progreso personal y social lo que acaba generando desmotivación y apatía, así como problemas para la cohesión de la sociedad y la integración social de los propios jóvenes⁵.

La ausencia de perspectivas, de modelos, de accesos a la estrecha estructura de oportunidades que la sociedad ofrece dificultan su desarrollo y la resolución satisfactoria de estas cuestiones. En cuanto a referentes, Di Segni afirma que, con *adultos en crisis*, los jóvenes se encuentran *a la deriva*. Se registra una profunda crisis de la adultez que impacta en las trayectorias madurativas de los sujetos. Para Obiols y Di Segni de Obiols⁶ hubo un pasaje cultural desde el mundo “*adultocéntrico*” de la modernidad - en el cual se “*se aspiraba a ser adulto*” - a otro, posmoderno, cuando la adolescencia pasa de ser una crisis para convertirse en un estado, y que “*supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre*”.

Como ya se señaló, el **tiempo** del cual disponen los jóvenes para estudiar es muy variable. Para muchos jóvenes de sectores populares no hay “moratoria psicosocial”, concepto acuñado por E. Erikson que hace referencia a un tiempo reservado a la juventud, de preparación para la adultez, dentro de un esquema lineal o secuencial de responsabilidades. La postergación y el tiempo de espera que implica no se concreta cuando aparecen situaciones emergentes de supervivencia que demandan la inserción laboral temprana.

No todos cuentan con un “*capital temporal*”, con un *excedente temporal*, como señalan Margulis y Urresti (1996), del cual gozan algunos jóvenes, no todos. La premura psicosocial, afirma Krauskopf (2005), con su introducción precoz a roles conducen a los sujetos a adscribirse a proyectos no elegidos ni madurados. Muchas veces el mismo sistema educativo es el que ignora estas situaciones.

En términos de las conceptualizaciones en boga, el sistema educativo está encargado de la formación del capital humano. Sin embargo, predomina la tendencia de un modelo universalista de preparación para la adultez que no reconoce las heterogéneas condiciones de vida de las juventudes ni el aporte de sus capacidades de participación. Por ello mantiene

⁵ OIT, Informe Jóvenes y Trabajo decente 2010; ya citado.

⁶ OBIOLS, G DI SEGNI DE OBIOLS, S. Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

corredores segmentados en las posibilidades de logro e inserción social. Así, aunque aumenta la cobertura, tiene matices expulsivos (Rama; 2005:20).

Tal cual señala Pozo (2001) el siglo XX nos ha traído *una ciencia más incierta, con verdades más difusas y perecederas; también una ruptura en las formas canónicas de narración y cambios en la organización social del conocimiento. La democratización del saber ha promovido la aparición de puntos de vista distintos. La pérdida de certidumbre, la descentración del conocimiento, alcanza a todos los órdenes de nuestra cultura.* Todo esto hace que las formas tradicionales de aprendizaje repetitivo sean más limitadas que nunca. El mundo que nos sorprende este milenio, continúa Pozo, es un mundo “*cognitiva/mente distinto*”, consecuencia de la *revolución digital* que en diferentes campos se ha producido en la segunda mitad del siglo XX, en el cual se verifica, asimismo, una “*asimetría entre los asuntos humanos y el avance científico*”. Hay una construcción social y cultural de la mente; la cultura tiene una notable influencia sobre cómo se conforma nuestra mente, en cómo se genera, de modo que ésta no puede entenderse si no se estudia también desde la cultura. Una mente no existe sin cultura.

Los nuevos jóvenes **piensan** distinto, y no estamos haciendo referencia al contenido (a las ideas) sino a los *procesos* de pensamiento. Los seres humanos, en su evolución, se han organizado en grupos sociales que han generado “*nichos cognitivos*”, sistemas culturales que permiten la conservación de nuevas representaciones (frutos del aprendizaje) en una *memoria cultural* (Pozo, 2001). La memoria, la atención, las capacidades de síntesis y de abstracción, las funciones cognitivas puestas en el aprendizaje, se han modelado en interacción con las tecnologías, sin que las “*didácticas*” se hayan adecuado.

A partir de lo expuesto y sin intentar hacer una síntesis que agote el debate, podemos señalar algunos de los retos que el mundo actual plantea a los jóvenes:

- Actuar políticamente para ser considerados sujetos activos y constructivos de una sociedad, no un problema a resolver, un riesgo o seres “en tránsito”. Asimismo, confrontar los prejuicios que sufren los jóvenes en general, y muy en particular los de determinados sectores sociales.
- Disponerse, en el plano laboral, a afrontar la precariedad laboral, los “reciclajes” y reconversiones permanentes a los que estarán expuestos. Aprender a emprender, tener iniciativa y capacidad de inventiva.
- Adaptarse a los cambios constantes del entorno social, cultural, tecnológico y político, tanto como poder anticiparlos y poder *dar forma* al futuro, con el fin de darle una cara lo más humana posible.
- Estar dispuestos a aprender a aprender, ya que los conocimientos aprendidos no alcanzan para el desempeño exitoso en un entorno en permanente mutación; como también a aprender a convivir en la multiculturalidad.
- Saber elegir entre múltiples opciones y en medio del asedio de argumentos y esfuerzos encaminados a convencer a través de las presiones del consumo y los mensajes de los medios de comunicación; juzgar la credibilidad, validez y legitimidad de afirmaciones que lleguen investidas de autoridad.
- Participar con una ciudadanía crítica y un abordaje racional de los conflictos sociales.

- Establecer vínculos sólidos en un mundo “líquido” en que predomina la ausencia de compromisos, las instituciones “cascarón” y el nada a largo plazo (como han planteado de manera extensa Bauman, Giddens y Sennet)

a.2. Adultos

Ser adulto en el siglo XXI no es una tarea sencilla.

Las transformaciones de las estructuras productivas; el aumento del tiempo de ocio; la longevidad de la población; la evolución cultural, científica y tecnológica; la mutabilidad de los campos ocupacionales; son hechos que han reconfigurado (y multiplicado) los escenarios educativos para la juventud y la adultez, como así también vuelto borrosos sus contornos.

En cuanto a los adultos, hace casi medio siglo, en la XIX Conferencia General de la UNESCO (1967) destaca que *“las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus aptitudes o su comportamiento, en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en el desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente”*. El adulto experimenta la presión de un mundo en constante cambio como una necesidad de desarrollo. Pretender que la formación de los individuos se circunscriba al período *escolar*, señala García Aretio⁷, es mutilar toda posibilidad no solo de actualización profesional sino de progreso social y personal. Las estructuras formales de educación, no pueden dar respuesta a tantas necesidades de adaptación progresiva a este mundo en cambio y con creciente demanda de educación.

Es por esto que las necesidades que la educación permanente satisface en los circuitos formales e informales son múltiples: la reconversión en lo laboral, la apertura a renovados intereses “vocacionales”, la actualización y perfeccionamiento, el desarrollo de habilidades y competencias en las nuevas tecnologías, el deseo de cambio de vida y de ocupación, etc.

Para este autor⁸, el joven y el adulto no aprende exclusivamente para obtener un título o certificación, lo hace porque desea satisfacer algún tipo de necesidad; parte de su autoestima está en juego, la valoración social y la autovaloración; además **quiere aprender porque necesita aplicar lo que sabe en resolver las situaciones que cotidianamente le plantea su vida**. Asimismo, encontrar o situarse en una nueva ocupación, darle un sentido a su ocio, en fin, **aprende para cambiar su vida**. *Elige* posponer o reiniciar sus aprendizajes en el entorno de la educación formal y desea aplicarlos en el contexto de su vida social, laboral y/o personal. Puede aprender por sí mismo, en forma autónoma; sin embargo, suele obtener mejores resultados cuando cuenta con el apoyo de entornos sistemáticos de aprendizaje que diseñan estructuras y materiales didácticos.

En la actualidad se registra un aumento en la expectativa y la calidad de la vida adulta, por lo cual hay *más* adultos y en mejores condiciones de salud que antaño. **El adulto actual se percibe a sí mismo saludable, lúcido, capaz y competente: joven.**

⁷ GARCÍA ARETIO, L. La Educación, teorías y conceptos. Madrid, Paraninfo, 1989.

⁸ GARCÍA ARETIO, L. “El aprendizaje a distancia de las personas adultas”. En: Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz, UNED – Mérida. 1986.

No obstante, y paradójicamente en esta época en la cual la edad adulta goza de las mejores condiciones materiales de desarrollo, desde lo social y cultural, se manifiesta un verdadero *culto a la juventud*. La época posmoderna marca pautas socioculturales en las cuales la edad adulta no constituye un modelo social debido a que *“la adolescencia se convierte en el imperativo categórico del resto de las generaciones”* (Pérez Gómez, 1994⁹).

“El adulto deja de existir como modelo físico, se trata de ser adolescente mientras se pueda y después viejo. Ser viejo es una especie de vergüenza, una muestra del fracaso ante el paso inexorable del tiempo, una salida definitiva del Olimpo (...) No sólo se toma como modelo al cuerpo del adolescente sino también su forma de vida.

La adultez, como la juventud, no son etapas vitales homogéneas, los acontecimientos más significativos (trabajo, pareja, paternidad, etc.) suceden en diversos momentos para diferentes sujetos. Como señalan Obiols y Di Segni de Obiols¹⁰ hubo un pasaje cultural desde el mundo *“adultocéntrico”* de la modernidad - en el cual *“se aspiraba a ser adulto”* - a otro, posmoderno, cuando la adolescencia pasa de ser una crisis para convertirse en un estado, y que *“supone que hay que llegar a la adolescencia e instalarse en ella para siempre”*:

En la etapa del ciclo vital de la adultez surgen una serie de necesidades y problemáticas propias: la búsqueda de pareja y la convivencia, el tener hijos y educarlos; sostener y dirigir un hogar; ocupar un espacio laboral y mantenerlo; adquirir responsabilidades civiles (propiedades, contratos, etc.) y establecer relaciones sociales (vecinos, amigos, compañeros de trabajo, etc.). En esta compleja trama y en esta compleja cultura y debido al efecto de las condiciones políticas, económicas y sociales dominantes, se redefine la edad adulta y sus necesidades.

Como afirma Blanco Abarca¹¹, *“la vida adulta, al contrario de lo que ocurre en la niñez o incluso durante la adolescencia, está fundamentalmente marcada por acontecimientos sociales, por cambios en la estructura de los roles, por demandas y exigencias que emanan no tanto de las capacidades o características biológicas como de las consecuencias que se derivan de la asunción de importantes tareas sociales”*

Es sumamente difícil establecer cuándo comienza la etapa adulta debido principalmente a la extensión de la etapa adolescente que se instala como *estado* y no como *crisis*, como señala Dolto¹². Esta autora habla de un fenómeno de *post-adolescencia*, una prolongación de la etapa adolescente, que impide establecer el límite superior de ésta y la inferior de la adulta.

En principio, podemos afirmar que, en esta época, la *adultez* es la etapa vital más extensa del desarrollo humano. A diferencia de la infancia y de la adolescencia -que se extienden alrededor de diez o doce años cada una-, la vida adulta abarca, aproximadamente, 40 años.

A los fines de su comprensión y caracterización, esta etapa puede dividirse en tres fases: El comienzo de la edad adulta (adultez temprana), la edad adulta media y la edad madura. A la edad adulta

⁹ Pérez Gómez, Ángel. “La cultura escolar en la sociedad posmoderna”. En Revista Cuadernos de Pedagogía, Número 225, Mayo 1994.

¹⁰ Obiols, G Di Segni De Obiols, S. Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria. La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

¹¹ Blanco Abarca, A. “Factores psicosociales de la vida adulta”. En: CARRETERO, M. ; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (comp.) Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid, Alianza, 1985

¹² Dolto, Françoise. La causa de los adolescentes.

continúa la de la senectud o “tercera edad”. Cada período de la adultez tiene sus problemáticas típicas. La formación profesional, la vida familiar, la inserción laboral, etc. discurren por sus propios desarrollos y “ciclos vitales”, complejizando la vida adulta

La era posindustrial es la que ha permitido desarrollar y extender la adolescencia¹³, y consecuentemente, diferir el ingreso en la edad adulta; no es fácil para los jóvenes lograr la independencia ya que su proceso formativo abarca largos años en los cuales, generalmente, deben depender de sus padres. Las responsabilidades propias de la vida adulta se postergan, con una “*prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos, un estado “ideal”*”¹⁴

A diferencia de la niñez y de la adolescencia que se inauguran con eventos biológicos que funcionan como hitos; la edad adulta, por lo menos en la cultura occidental, se establece con el logro de una identidad personal y cierta independencia – económica, emocional, etc. -del núcleo familiar de origen.

En el período que acostumbramos a llamar **adultez temprana**, señala Morris (1992)¹⁵ el sujeto “**es algo más que un adolescente pero sin haber alcanzado plenamente esa condición**”. Para Obiols y Di Segni de Obiols **un adulto joven es aquel que ha adquirido responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecida su identidad sexual, más allá de que tenga o no una pareja estable o sea autosuficiente en lo económico**. Se trata de una etapa en que, como afirma un humorista, las personas te miran más de una vez para decidir si te tratan “*de usted*” o “*te dicen señor o señora personas a las cuales te sentís contemporáneo*”.

Pasada esta etapa en la cual se elabora el duelo de la “adolescencia” perdida, llega la **adultez media** como una de las etapas de mayor productividad y creatividad, la de la “*generatividad*” (según Erickson). Una fuerte energía vital, proyectos que se consolidan, una imagen de sí mismo más generosa y amable, vínculos consolidados suelen ser logros muy valorados por los sujetos.

Ocasionalmente, cerca de la finalización de la adultez media suele configurarse un período crítico, en el cual se echa la vista atrás y se analiza lo sucedido con las aspiraciones, los sueños, ilusiones y proyectos anteriores. El nivel de satisfacción personal, laboral y en la vida amorosa suelen estar en sus niveles más bajos, a lo que se suele añadir los temores a la pérdida de la lozanía de la “juventud” (y con ello la valoración social), a afrontar a menudo el cuidado de los propios padres y verse en el espejo de la adolescencia de los hijos. Hay asimismo un descenso de la autoestima, asociado a ideas de disminución del vigor y atractivo físico como de oportunidades laborales. Esta fase de tensión exige una renegociación de sueños, expectativas, proyectos y relaciones. La resolución de la misma dependerá de la estabilidad psicológica (la fortaleza o vulnerabilidad de la personalidad), de los recursos puestos en juego por los sujetos y los apoyos aportados por su entorno social y cultural.

La adultez “madura” o avanzada, en los individuos saludables, es una etapa caracterizada, según Erickson, por una seguridad y *amor postnarcicista del yo*, por la aceptación del propio ciclo de vida como algo irrenunciable e insustituible. Hacia el final de esta etapa el sujeto va haciendo paulatinamente adaptaciones para lograr asumir una actitud de desprendimiento ante las

¹³ Como señalan Obiols y Di Segni de Obiols, “*los jóvenes pertenecientes a sectores de bajos ingresos o campesinos quedan afuera de este proceso, para ellos la entrada en la adultez es rápida y brusca, ya sea a través de la necesidad de trabajar tempranamente o bien por un embarazo casi simultáneo con el comienzo de la vida sexual. Pero en sectores medios urbanos la adolescencia se constituye como un producto nuevo, no ya un rito de pasaje o iniciación, toda una etapa...*”, op. Cit. Pág. 40.

¹⁴ Op. Cit. Pág. 41.

¹⁵ Morris, Charles. Psicología. México. Prentice Hall. 1992.

“pérdidas” (la jubilación, la muerte de pares y/o pareja o amigos, la agudeza en los procesos de pensamiento, la percepción del final inevitable de la vida, etc.). En muchas ocasiones en la oportunidad de emprender sueños y proyectos dejados de lado por satisfacer las múltiples demandas familiares y laborales.

Cuando deciden estudiar, se les abre todo un panorama de posibilidades y se moderan los efectos del envejecimiento. Se fortalece el sentido de identidad, de “utilidad” y de logro; se dispone de más tiempo libre y se sabe qué hacer con él.

La vida adulta no es, por lo tanto, una etapa de estabilidad, sino de cambio y, fundamentalmente, de desarrollo. Carl Rogers¹⁶ expresa: *“con frecuencia se dice o se presume que los años maduros se caracterizan por su calma y su serenidad. Personalmente esta actitud me parece falaz”*. Una visión sobresimplificada del adulto lo ubica en el lugar de la “madurez”, como alguien estable, asentado, que tiene todo resuelto. Nada más alejado de la realidad.

Los procesos de envejecimiento son ineludibles, si bien su ritmo cambia en cada persona; el estado de salud, el ejercicio y la nutrición, la calidad emocional de la vida transcurrida, el acceso a recursos económicos, la trama de las redes sociales y la reformulación de un proyecto de vida son factores que inciden en el tipo de vejez que se ha de transitar. La senectud, afirma Morris, suele ser más triste para los pobres; la falta de dinero puede imposibilitar que se haga sumamente difícil aprovechar los aspectos positivos de esta edad. Si uno ha tenido éxito en las principales tareas de la vida, tendrá en esta etapa un sentido de *integridad* (el tener el “granero lleno”) y, a la inversa, la no aceptación de los acontecimientos vividos da por resultado la desesperación, pues es imposible volver el tiempo atrás.

Los datos demográficos muestran una sociedad cada vez más longeva debido a la mejora de la calidad de vida y a los servicios de salud. La extensión de la expectativa de vida no va acompañada con una ampliación de los espacios sociales de participación y de trabajo, sino más bien con una disminución de los mismos. **Si bien cada vez se vive más y mejor; cada vez se es más “viejo” antes.** En una cultura que sobrevalora la juventud aparece una fractura de la percepción social del sujeto de valorización- desvalorización.

Como señala Meuler (1988)¹⁷ los adultos que quieren aprender en común y unos de otros desean hacerlo sin renunciar a su adultez y a sus competencias. Para este autor, el docente de adultos debe cumplir una función de *acompañamiento*...y únicamente se puede acompañar a quien sabe hacia dónde quiere ir; “el aprendizaje de adultos tiene que ver con *metas autoimpuestas* y con la búsqueda de caminos que llevan a esas metas”. El “acompañante” trata de volver a infundir curiosidad en los adultos, alienta en quienes aprenden la impaciencia por no darse por satisfechos y querer seguir buscando, por encontrar una mayor productividad y generar nuevas aspiraciones.

En la enseñanza de adultos no suele haber una diferencia intergeneracional entre los participantes de modo tal que la *asimetría* que habitualmente se produce entre maestro y alumno suele estar ausente. Meuler (1988)¹⁸ expresa al respecto: *“si por mucho tiempo el maestro fue el símbolo social*

¹⁶ Rogers, Carl. “Envejeciendo; o mayor creciendo”. En “Vivir ahora. Simposio sobre las etapas de la vida”. La Jolla, USA, 1977.

¹⁷ Meuler, Erhard. “El arte del acompañamiento – Una contribución a la formación de adultos”. En Colección Semestral de Aportaciones alemanas recientes en las Ciencias Pedagógicas. Volumen 37. Editada por el Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1988.

¹⁸ Op. Cit. Pág. 43.

de la transmisión de tradiciones, el portador de la continuidad social, el modelo del trato de las generaciones entre sí; y si el aprendiz fue como alumno el símbolo social de la inmadurez, de la necesidad de aprendizaje, un objeto de guía, de educación, de un proceso de impresión, de mandamientos y prohibiciones, el día de hoy tenemos que empezar a buscar el simbolismo social de las nuevas constelaciones de la enseñanza y del aprendizaje”.

”¿Cómo se siente uno a los setenta y cinco años?”, se pregunta Carl Rogers¹⁹ ya septuagenario:

“No es lo mismo que tener cincuenta y cinco, o treinta y cinco, y sin embargo”, responde, “para mí las diferencias no son tan grandes como pueden imaginar (...) para mucha gente los setenta y cinco marcan el fin de una etapa productiva en la vida (...) me doy cuenta del deterioro físico en muchos aspectos (...) por consiguiente, soy perfectamente conciente de que soy viejo. Sin embargo, interiormente, en muchos sentidos, soy la misma persona, ni viejo ni joven (...) para mí estos últimos diez años han sido fascinantes, repletos de intrépidos proyectos”.

Un adulto que ha capitalizado su experiencia como aprendiz está en condiciones de:

- Ejercer un alto grado de autonomía y libertad: puede diseñar su propio plan de aprendizaje, como así también elegir las instituciones formadoras. Definir metas y competencias a lograr: puede seleccionar objetivos de aprendizaje en función del contexto de necesidades de su propio entorno vital.
- Vincular su desarrollo personal, profesional y laboral. Aprender del contexto, de su medio laboral, de los medios de difusión, redes sociales, etc.
- Desarrollar su capacidad de autocontrol y autodisciplina: es capaz de monitorear y controlar el propio aprendizaje; puede exigirse e imponerse un modo de trabajo. Definir las condiciones externas e internas que favorecen su aprendizaje.
- Conocer los propios recursos: ser conciente de sus propios procesos de aprendizaje, de su potencial y sus limitaciones. Compensar y ofrecerse “autoayuda”: capaz de motivarse y de buscar alternativas cuando tiene dificultades para aprender.
- Utilizar creativamente la experiencia cotidiana y vincularla al proceso de aprendizaje que lleva a cabo. Aprender en forma altamente pragmática, significativa e intensiva. Auto-mediar su aprendizaje Aprender con o sin un “maestro”, solo, o con el apoyo de un tutor o grupo de discusión. Enseñar: colaborar en el proceso de aprendizaje de las demás personas.

Si bien el adulto está compelido, como señala García Aretio, a continuar su aprendizaje, puede enfrentarse, como en otras etapas vitales, a **dificultades u obstáculos**:

- Las expectativas de logro han disminuido respecto a la adolescencia.

¹⁹ Op.cit.

- Hay cambios cognitivos de tipo cualitativo que pueden ser percibidos por el adulto como desventajas (especialmente en funciones como la memoria, y en el pensamiento abstracto).
- Hay una reducción de la rapidez de reacción y de las aptitudes sensoriales y perceptivas.
- El autoconcepto en cuanto a las propias capacidades intelectuales suele cambiar. El adulto se cree menos dotado para el logro de determinadas metas de tipo intelectual, teme al olvido, a su “limitación” para aprender lo nuevo y a compararse con otros más jóvenes que llevan a cabo la misma tarea.
- Los hábitos ya consolidados pueden interferir en los procesos de aprendizaje.
- Las técnicas de trabajo intelectual suelen estar algo “oxidadas” por falta de uso.
- Su actitud ante el fracaso es diferente, pues se pone el *prestigio* en riesgo.
- La capacidad de adaptación a nuevas situaciones, la flexibilidad en los enfoques de diversos temas y la modificación de esquemas mentales, disminuye significativamente en la edad adulta avanzada.
- Prejuicios hacia los “conocimientos formales”, ya que creen que valen poco para la vida profesional o la práctica diaria.
- Cansancio y escasez de tiempo.
- Irrupción de problemáticas del ciclo vital.

Mitos y estereotipos

El desarrollo intelectual, en esta y otras etapas, se logra mediante la apropiación de instrumentos intelectuales que permitan escudriñar e interpretar la realidad para comprenderla y actuar sobre ella; esto acontece en mayor medida cuando estos procesos se dinamizan con el interés y la motivación.

Tanto niños como adolescentes y adultos necesitan vincular lo que aprenden con sus propios intereses, como también encontrar entornos que les permitan hacer aprendizajes, como también adquirir estrategias para hacer una lectura crítica de la realidad y apropiarse de nuevos conocimientos, tanto como habilidades de metacognición que faciliten el monitoreo y corrección de los propios procesos de pensamiento.

Entre los **mitos más difundidos acerca de la capacidad de aprendizaje en la juventud y en la edad adulta**, podemos señalar los siguientes:

Mito 1: Es una etapa de estabilidad de la personalidad y de progresiva maduración.

Mito 2: Las facultades mentales, como las físicas, sufren un deterioro paulatino a partir de la adultez temprana.

A continuación, nos referiremos a ambos:

Si bien parece ser que muchos aspectos de la personalidad permanecen relativamente estables en las experiencias de la vida, positivas y negativas, sacuden, enriquecen y a menudo perturban la vivencia de la juventud y la vida adulta. En esta etapa se producen una serie de eventos que desafían y a la vez ponen en crisis al sujeto, entre otros, la búsqueda de pareja, la inserción laboral, la paternidad y la crianza de los hijos. Sucesos como el divorcio, la insatisfacción respecto a la pareja, la desocupación y el desempleo, la enfermedad, la pérdida de los padres, afectan profundamente la estabilidad de las personas y los hacen replantearse sus decisiones. El adulto está lejos de ser quien tiene todas las cosas resueltas.

En cuanto al mito del “declive intelectual”, numerosos autores señalan como una de las principales dificultades de aprendizaje en los adultos, es que es precisamente su autoconcepto (en cuanto a las propias posibilidades y capacidades intelectuales) lo que suele estar afectado.

Los jóvenes que han experimentado fracasos en el sistema educativo, y mucho más los adultos suelen percibirse a sí mismos como **poco flexibles o plásticos** para el aprendizaje. Esta percepción los afecta y condiciona, tanto en términos de rendimiento, como en lo que hace a la formulación de sus metas de aprendizaje y el nivel de tolerancia a las frustraciones propias de todo proceso de formación. Blanco Abarca²⁰ sostiene que *“existe en nuestras sociedades occidentales un estereotipo sobre la edad adulta y la vejez por el que se supone que las capacidades cognitivas, al igual que las físicas, han quedado disminuidas dada la existencia de un progresivo declive desde la juventud. Este estereotipo del declive intelectual se une a una valoración negativa, en general de la edad adulta y la vejez /debido al / carácter centrado en la juventud de nuestra cultura”²¹.*

Indudablemente, el estereotipo sobre el declive intelectual afecta los procesos de desarrollo de los adultos impactando el nivel de desempeño y la actuación de aquellos sujetos que se perciben a sí mismos como disminuidos en su capacidad intelectual. Se produce una disminución de la autoeficacia y una merma de las expectativas de progreso.

La extendida idea de que las capacidades para aprender disminuyen con los años ha sido desechada por una multitud de investigaciones. La **hipótesis de un declive intelectual** creciente y generalizado debe ser rechazada²². - salvo en edades cada vez más avanzadas (75-80 años) - pues no se da en todas las habilidades, ni en todos los individuos ni es tan importante como los primeros estudios hacían suponer.

Investigaciones desde el enfoque piagetiano: este plantea que a partir de los 13 a 15 años se logra el *pensamiento formal*. Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que la mayoría de los adultos (60%) no logra ser *formal* en determinadas tareas o por lo menos en las pruebas

²⁰ Op.cit.

²¹ Op. Cit. Pág. 161.

²² Carretero, M., Palacios, J; Marchesi, A. (comp.) (1985); op.cit.. Este texto contiene un detallado relato de las investigaciones realizadas en este campo.

diseñadas para evaluar el mismo. No obstante, Piaget sostenía que el paso del tiempo durante la madurez e incluso la vejez no tenía por qué producir necesariamente un declive en las funciones intelectuales:

“Ciertas funciones psíquicas que dependen estrechamente del estado de los órganos, siguen una curva análoga /evolución regresiva/: la agudeza visual, por ejemplo /.../ y diversas comparaciones perceptivas son reguladas por esta misma ley. Contrariamente, las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un “equilibrio móvil”, tanto más estable cuanto más móvil es, de tal forma que, para los espíritus sanos, el final del crecimiento no indica, en absoluto, el inicio de la decadencia, sino que autoriza un progreso espiritual” (Piaget, 1964).

Para los investigadores neo piagetianos, son las aptitudes, los intereses y las especializaciones profesionales; las necesidades concretas de uso del pensamiento; el nivel educativo alcanzado; la familiaridad con las tareas propuestas por los tests; entre otros, los factores que definen el rendimiento diferencial de los sujetos en las pruebas.

Por ello es que los sujetos adultos pueden tener un funcionamiento extremadamente abstracto en ciertas áreas y muy concreto en otra; o ser casi completamente concretos. Es que el pasaje del pensamiento concreto al formal se realiza por la práctica de abstracciones y no por simple “maduración”. Por eso, el funcionamiento cognitivo general de un sujeto no es predictivo acerca del desempeño diferencial que pueda tener respecto a distintas situaciones de aprendizaje.

Investigaciones de corte psicométrico: desde Binet en adelante, establecer los parámetros de un desempeño inteligente y medir la capacidad intelectual humana ha sido un desafío. Con el surgimiento, en la segunda mitad del siglo XX, de las escalas Wechsler para medir el *cociente intelectual*, se han desarrollado diversas investigaciones en esta línea mediante la aplicación de tests estandarizados. Varias de ellas han intentado medir la capacidad intelectual de los adultos y establecer la edad estimativa de un posible declive las funciones cognitivas. Se establecieron curvas de desempeño intelectual del adulto.

Los primeros estudios sobre la inteligencia en la edad adulta se realizaron aplicando a una extensa población las pruebas de CI. La muestra seleccionada fue de sujetos de diversas edades, contemporáneos, que fueron testeados en la misma época. La curva de rendimiento intelectual así obtenida mostraba una marcada curva descendente a partir de los 30-35 años. Uno de los cuestionamientos más serios que recibió esta investigación se refirió a la selección de la muestra.

Al ser ésta **transversal**, muy difícilmente pueda poner en evidencia los procesos de *desarrollo* intelectual en la edad adulta. Si bien los resultados obtenidos revelan un declive intelectual en la temprana edad adulta, por tratarse de grupos etáreos diferentes, sólo pueden sacarse conclusiones referidas a diferencias intergrupales o intergeneracionales en la forma de responder a la prueba que pueden ser atribuibles a otros factores. Además, por tratarse de sujetos que por ser contemporáneos y tener diversas edades, contaban con experiencias educativas y motivaciones de logro respecto de los tests muy diferentes. No es comparable, afirmaban sus detractores, la experiencia y conocimiento de un sujeto con las oportunidades educativas de principios de siglo; con la que ha capitalizado un sujeto nacido más recientemente.

Muy diferentes resultados obtuvo la investigación que aplicó pruebas de CI a adultos con una muestra **longitudinal** (realizados a las mismas personas, en distintos momentos a lo largo de su vida adulta). Los resultados obtenidos ponen en evidencia que no hay curva descendente en las medidas de CI, salvo a edades avanzadas de la vida. También mostraron que ciertas habilidades mejoran con el tiempo y que otras tienen una disminución muy leve que es compensada con otras estrategias cognitivas más complejas.

Más allá de las polémicas que estas investigaciones han suscitado, los resultados obtenidos por las mismas muestran algunos aspectos interesantes del funcionamiento cognitivo en la edad adulta:

- Es posible definir dos aspectos del funcionamiento intelectual, uno *fluido*²³ - que depende en mayor medida de lo neurobiológico - y otro *cristalizado*²⁴ - que está más ligado a experiencias sociales y educativas -. Los claros y paulatinos decrementos que se verifican en los adultos mayores afectan principalmente a la inteligencia *fluida* y a la velocidad perceptiva debido a su base neurofisiológica. Esto implica que, si bien hay una merma en determinadas funciones, puede haber un crecimiento en otras; de modo tal que el adulto puede marcar una curva de desarrollo positiva si enriquece su experiencia educativa.
- La disminución en la edad adulta de la inteligencia *fluida* es **compensada** por la inteligencia *cristalizada*. Los mecanismos de compensación de los adultos dependen en gran medida de la posibilidad que tengan para ponerlos en juego. Cuando los adultos enfrentan diariamente tareas rutinarias, poco significativas, con escasa demanda cognitiva, tienden a perder flexibilidad en los procesos de razonamiento, sin que esto signifique que están “perdiendo” su capacidad intelectual.

El hecho es que no hay evidencias concretas, por lo menos desde el punto de vista científico acerca de una disminución de la “inteligencia” en la edad adulta. Sin embargo, a modo de creencia, este supuesto está instalado en la sociedad.

Esto ocurre porque los resultados de las investigaciones de este tipo suelen tener mucha difusión. El impacto en el imaginario social perdura más allá de las refutaciones o falsaciones que pudieran hacerse a través de recientes estudios. De allí que las primeras investigaciones que “demostraron” el declive intelectual dejaran una marca en la sociedad y en la cultura que no han podido ser removidos por aquellas realizadas con posterioridad.

Así, el estereotipo del *declive intelectual* asume la forma de una profecía autocumplida afectando el **auto concepto** que las personas adultas tienen de su actuación intelectual y de su potencial de desarrollo y aprendizaje. Muchas personas adultas actúan por debajo de sus posibilidades debido a

²³ La *Inteligencia fluida* implica el mismo tipo de procesos cognitivos básicos que la inteligencia cristalizada pero que se manifiestan en un conjunto de habilidades diferentes. Entre ellas, la capacidad de razonar con contenidos abstractos, como las series de letras o el razonamiento lógico, la capacidad de identificar diferentes sistemas de clasificación de objetos, la capacidad de completar patrones visuales; etc.

Es de por sí diversa de la cristalizada que depende más de experiencias educativas y de habilidades determinadas culturalmente en el proceso de aculturación (En Carretero y ots. Op. Cit.).

²⁴ El concepto de *inteligencia cristalizada* se refiere a un conjunto de habilidades socialmente valoradas que se consideran importantes para el mantenimiento de una cultura determinada y en las que están incluidos procesos básicos como abstracción, razonamiento, deducción de relaciones, adquisición de conceptos, resolución de problemas, etc.

ello. Como piensan que han perdido plasticidad y habilidad mental actúan en forma prevenida en tareas que les exigen flexibilidad.

Desde los nuevos enfoques teóricos que conciben a la inteligencia humana como múltiple (como plantea H. Gardner), modificable y abierta al cambio, cambia la perspectiva. Las experiencias actuales en desarrollo cognitivo ponen en evidencia que los aspectos biológicos son menos determinantes que los sociales. En este marco la *plasticidad* de la inteligencia adulta ha sido demostrada; los cambios cualitativos que se producen en la organización estructural de las habilidades intelectuales manifiestan una *mayor interdependencia* y correlación de las mismas en los procesos de pensamiento y el desarrollo de vínculos sociales.

Una conclusión significativa que surge de las más recientes investigaciones es que hay una clara ***influencia de la práctica*** en el mantenimiento, la mejora del desempeño y aún, la posibilidad de evitar el decrecimiento de las habilidades cognitivas cualquiera sea la edad del sujeto. Otro aspecto interesante a tener en cuenta cuando se habla de la pérdida paulatina de funciones del adulto, es que no se puede perder lo que nunca se tuvo. Tal como se afirmó, el desarrollo humano no es un todo homogéneo, sigue diversas líneas, crecientes unas y decrecientes otras.

En el desarrollo de la inteligencia de los adultos diferenciarían dos líneas evolutivas diferenciadas: la primera implica a aquellas habilidades que quedan sin práctica y entrenamiento en el curso de desarrollo se deterioran; y la segunda, que aquellas entrenadas o ejercidas que se optimizan. De este modo un sujeto puede contar con habilidades muy desarrolladas y otras no tanto. La interacción del sujeto y su medio, las demandas de actuación cognitiva de su entorno y la plasticidad intra-individual, serían los factores más relevantes en la línea (o las líneas) que siga el desarrollo intelectual en esta etapa. De esto se deduce que la escolarización tiene efectos sumamente favorables en el logro de aprendizajes, vínculos sociales, autoestima, sentido de identidad, etc.

Como señala E. Tenti Fanfani, en términos objetivos, la institución escolar se encuentra cada vez más sobreexigida en sus funciones, pero subdotada en sus capacidades; “está preparada para responder a alumnos, no a niños, adolescentes, jóvenes”. En el trabajo con jóvenes y adultos, este autor señala que la idea del “proyecto de vida” es una construcción cultural aprendida. Así como el interés por el conocimiento es algo que se aprende y transmite en la escuela, la construcción de un proyecto de vida también lo es”. No obstante, las instituciones que se ocupan de la educación de básica de jóvenes y adultos pueden generar dificultades al concebir la formación de los mismos de las siguientes formas:

- ***Escolarización:*** abordar la formación de adultos, institucionalmente, como una “escuela”, con todas sus prácticas, rituales, estructuras, dogmas de interacción, relaciones de poder; etc.;
- ***Infantilización del sujeto:*** considerar al adulto como un “alumno” - que en la simbología social hace referencia al inexperto, al niño o adolescente -. Se ignoran sus inquietudes, problemáticas, caudal de experiencias, capacidades y conocimientos.
- ***Descentramiento del contexto:*** no articular los procesos de aprendizaje a los procesos de desarrollo personal y laboral. Se dejan de lado las demandas reales de los sujetos y del entorno sociocultural;

- **Despedagogización:** considerar que el adulto está más allá de las estrategias de enseñanza, que, desde esta perspectiva, son destinadas exclusivamente a la formación de niños y adolescentes para retener su volátil atención;
- **Rigidización del rol docente:** que ocupa el rol del experto, poseedor de saberes que debe transmitir.
- **Abandono**²⁵: consiste en confiar en exceso en la autonomía y responsabilidad del adulto, desestimando sus necesidades de apoyo y orientación;
- **Sobreexigencia:** desconocer el complejo mundo del adulto, sus intereses y necesidades, y las limitaciones en tiempos disponibles, recursos, experiencias educativas, etc.;
- **Un enfoque Light:** hacer de la formación de adultos un espacio de encuentro social, de entretenimiento.

García Aretio (1987) destaca como **factores de mayor incidencia en el abandono** de estudios los siguientes: atención a obligaciones laborales, atención a la familia, falta de dedicación al estudio, falta de motivación, imagen equivocada sobre la institución, dificultad para superar los exámenes, falta de hábitos y técnicas de estudio, inasistencia, ausencia de orientación durante los estudios, distancia con el Centro, deficiente formación básica, dificultades de aprendizaje para asimilar el material.

Llegado a este punto, podemos esquematizar y **proponer a debate** las siguientes características diferenciales del aprendizaje del escolar de las del aprendiz adulto:

Factores Condicionantes del Aprendizaje ²⁶		
	En el escolar	En el estudiante joven o adulto
El grupo.	Homogéneo en cuanto a edad, intereses, expectativas, experiencias, aspiraciones, motivaciones.	Heterogéneo. En cuanto a edad, intereses, educación, motivaciones, experiencias.
Intereses	Intereses infanto- juveniles en cuanto a juego, diversión, movimiento.	Intereses adultos: ocupación, bienestar, ascenso social y laboral, familiar, autoestima.
Status	De “estudiante”, de carácter estable	De joven o adulto que trabaja, que ejerce el rol marginal y provisorio de alumno o estudiante
Objetivos	Difusos, impuestos, no razonados, diferidos.	Claros y concretos, elegidos, valorizados, actuales.

²⁵ Prieto Castillo, Daniel. La enseñanza en la Universidad. EDIUNC, Mendoza. 1997.

²⁶ Palladino, E. Educación De adultos. Buenos Aires, Humanitas, 1981.

Logros y éxito	Relativamente ambicionados.	Intensamente ambicionados, cierta ansiedad.
Actitud ante los resultados	Cierto grado de indiferencia (“tendré otras oportunidades”; “tengo tiempo”)	Mucha preocupación por los resultados (“no puedo fracasar”; “que van a pensar de mí mis hijos/colegas/ etc.”; “no puedo perder el tiempo”)
Nivel de responsabilidad	Cierta irresponsabilidad: sanción externa (padres, docentes). Poca vergüenza ante los compañeros.	Responsabilidad ante la propia conciencia; sentimientos de culpa ante fallos y mucha vergüenza.
Exigencia	Escasa del medio social, dependencia, protección de la familia. La “nota”, a menudo es más importante que la adquisición de un conocimiento.	Exigido por el medio social y laboral. Necesidad de satisfacer las expectativas creadas. Librado a sus propias fuerzas. El logro de una competencia es más importante que la nota.
Situación en la que aprende	Descansado, generalmente bien alimentado, animoso y despierto. En pleno día, generalmente es la única obligación.	Cansado por el trabajo, a veces mal alimentado, quizá somnoliento. Horarios “extra” que se añaden a otras ocupaciones.
Experiencias y hábitos cognitivos	Poca “contaminación” en la adquisición de conocimientos.	Los conocimientos previos pueden entorpecer la adquisición de los nuevos. Cierta resistencia a cambiar esquemas de pensamiento.
Ritmo de aprendizaje	Más rápido, mente “fresca”, detallismo.	Más lento, mente preocupada, razonamiento pausado y relacionante.
Cultura	Escasa pero integrada.	“Mosaico”. Conocimientos yuxtapuestos y de fuentes heterogéneas.
Flexibilidad	Personalidad en formación; ductilidad, apertura, mayor “educabilidad”	Personalidad desarrollada, con hábitos, valoraciones, esquemas cognitivos. actitudes, patrones de conducta, etc.
Memoria	Mayor capacidad de memorización; limitación al tema de estudio, menor preocupación por entender y relacionar.	Menos capacidad de memorización; tendencia a relacionar y hallar aplicaciones concretas; da muchas “vueltas” para tratar de entender.

Atención	Más dispersa. Abierto a las distracciones del ambiente. Tendencia a “volar”.	Atención concentrada con esfuerzo. Actitud expectante para “no perder nada”. Hábitos de concentración.
Curiosidad intelectual	Generalmente no establece relaciones con los hechos de la vida.	Integra lo nuevo con sus adquisiciones anteriores; busca consecuencias prácticas, reales. Mayor correlación de conceptos y hechos.
Campo de experiencias	Limitado. Aprendizajes generalmente aislados de marcos de referencia más amplios.	Mayor campo de experiencia; recursos variados de sabiduría popular; adaptación social y laboral.
Disposición para superar dificultades	Escasos mecanismos de compensación; menor tolerancia a la frustración.	Variados mecanismos de compensación de ciertas deficiencias.
Autodisciplina	Proclive al juego y a la indisciplina en clase. Requiere controles externos.	Comportamiento ajustado a normas, autorregulación; actitud bien dispuesta. Cooperación.

Las emociones y el logro

Novak y Gowin (1988)²⁷ expresan que “*la experiencia humana no sólo implica pensamiento y actuación ; sino también afectividad, y únicamente cuando se consideran los tres factores conjuntamente se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia (...)* en nuestros estudios de investigación hemos encontrado de forma recurrente que **las prácticas educativas que no hacen que el alumno capte el significado de la tarea de aprendizaje, no son capaces normalmente de darle confianza a sus capacidades, ni de incrementar su sensación de dominio sobre los acontecimientos ... muchas veces la escuela constituye una agresión al ego de los estudiantes, debido a la pocas satisfacciones intrínsecas que ofrece la instrucción**”.

La motivación es una variable central en cualquier modelo de aprendizaje, esto nos lleva a pensar que muchos jóvenes y adultos han “aprendido” a fracasar y que resulta preciso colaborar activamente en el proceso de dismantelar esta perspectiva que asumen sobre si mismos y sus posibilidades con el fin de formular metas que tengan potencia motivacional. Las metas juveniles pueden ser muy inestables y dependientes de la retroalimentación del contexto, por tal motivo, la forma en que los adultos receptionan y hospedan sus expectativas con propuestas y proyectos, pueden tener efectos movilizados o paralizantes. La esperanza, expresa, constituye **un recurso de afrontamiento de las tensiones y estresores que provocan las situaciones desafiantes de la vida**. Por el contrario, la desesperanza señala un estado anímico caracterizado por el derrotismo,

²⁷ Novak, J ; Gowin, b. Aprendiendo a aprender. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

resignación, abatimiento y pesimismo; es decir, una orientación fatalista y cerrada a los muchos futuros posibles. Por ende, los sujetos con modalidades de interpretación de la realidad pesimista-fatalista, tienden a utilizar estrategias de escape-evitación.

La esperanza envuelve la percepción de que las metas pueden ser alcanzadas o la expectativa de alcanzar una meta, se relaciona así con la visión que tenemos sobre el futuro y sobre nosotros mismos. Esta perspectiva vital, en términos generales, podría caracterizarse dentro del continuum optimismo/pesimismo, posicionamiento que tiene consecuencias sobre la formulación de metas, la motivación, y las estrategias puestas en juego para persistir o no en su proyecto educativo.

Indudablemente, el grado de control y de autonomía respecto al contexto experimentados por los sujetos, sobre todo en lo que a aspectos percibidos como limitantes se refiere, es un factor condicionante en la persistencia en el logro de una meta²⁸.

Bandura (1986) propone la noción de autoeficacia como la capacidad percibida de hacer frente a determinadas situaciones; la misma se basa en la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados.

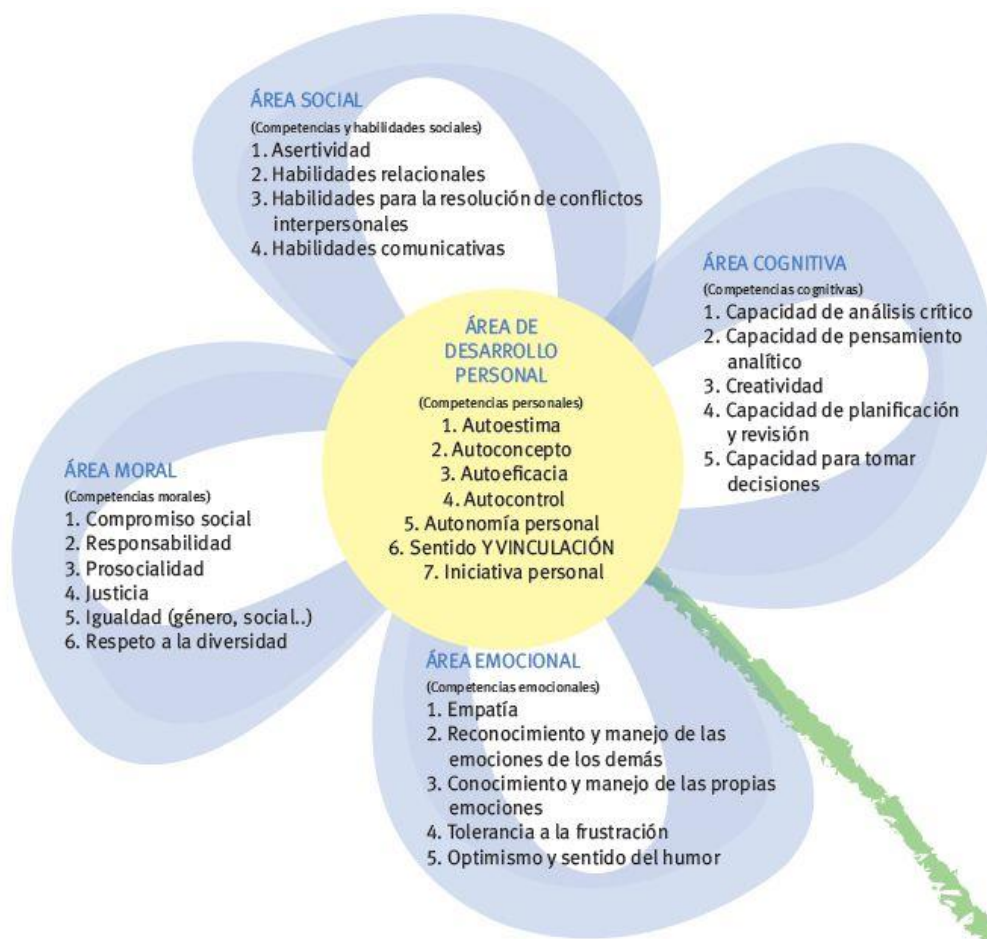
Así, para tener expectativas positivas y funcionales (es decir, no excesivas o poco realistas) es preciso que el sujeto **se perciba como capaz**; para percibirse como tal debe desarrollar cierta confianza en sus capacidades, poniéndolas a prueba y alcanzando resultados favorables que refuercen las creencias que tiene de su propio valor y capacidad. Las acciones y mensajes de otros inciden, asimismo, en esta confianza en la propia capacidad y en la motivación para lograr las metas propuestas (Huertas, 1997).

En síntesis, es fundamental:

1. Proveer oportunidades a los estudiantes para que logren un autoconcepto positivo entendido como la valoración positiva de sus propias habilidades, capacidades y actitudes
2. Ayudar a los estudiantes a lograr niveles crecientes de autocontrol; la capacidad para la autorregulación de las emociones, para calmarse y consolarse, para controlar la impulsividad y afrontar las presiones y el estrés.
3. Analizar las situaciones desde diversas perspectivas, de modo de promover la flexibilidad cognitiva en la búsqueda de alternativas. Comprender el peso que tienen sus propios pensamientos y emociones en el logro de sus objetivos.
4. Desarrollar un “estilo atribucional positivo” esto es, un proceso cognitivo mediante el cual, las personas se explican a sí misma o a los demás las causas de sus logros o fracasos. Un estilo negativo pone siempre los problemas en una causa externa, en cuestiones globales que no se pueden controlar y se consideran permanentes (p. ej. “nunca me va bien en mis estudios porque no me da la cabeza”)

²⁸ En una investigación realizada por la autora, Coronado (2013) se puso en evidencia que la esperanza tenía mayor peso que la motivación en los resultados obtenidos, en términos de graduación, en el caso de una cohorte de estudiantes. Quienes tenían expectativas favorables y realistas tenían más éxito que aquellos que si bien estaban motivados carecían de esta perspectiva positiva de futuro.

5. Alentar la capacidad de interpretar las propias emociones en situaciones de peligro, conflicto o incomodidad. Identificar, gestionar y manejar el enojo, la frustración y la tristeza, entendiendo que las mismas cumplen también una función adaptativa (son necesarias para sobrevivir).
6. Fortalecer el sentido del humor, entendiendo al mismo como un “factor protector”, el optimismo y la empatía, la construcción de redes sociales y la camaradería.
7. Estimular el sentido de la esperanza y las razones para sobreponerse a las situaciones percibidas como fracasos, pérdidas y frustraciones.
8. Desarrollar la capacidad de gratitud y la perseverancia hacia metas compartidas, la solidaridad y el cuidado de otros.
9. Estimular y ejemplificar las habilidades para pedir y ofrecer apoyo y ayuda
10. Generar en determinados aspectos del vínculo con el estudiante, confianza y credibilidad, sentimientos de pertenencia, intimidad y confidencialidad.
11. Reconocer y valorar comportamientos de afecto y cuidado (consolar, escuchar, animar, etc.)
12. Promover la expresión, mediante la palabra o el arte, de emociones y sentimientos.
13. Sostener acciones de lucha contra la violencia, la intimidación y el bullying entre pares.
14. Aceptar las resistencias al aprendizaje, los cuestionamientos, ayudar a expresar las dudas, inquietudes y temores.



29

²⁹ Figura: modelo de florecimiento o desarrollo positivo adolescente construido a partir de la opinión de un amplio número de expertos. Extraído de Oliva, Alfredo (2011) Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven un estudio en centros docentes andaluces [Sevilla] : Consejería de Salud.