



Aprendiendo con Personas adultas: el rol de la Práctica en la Formación de Personas adultas¹².

Learning with Adults: The Role of Practice in Adult Learning

Recibido: 21/03/2025 | Traducido: 04/04/2025 | Aceptado: 23/04/2025 |
Online First: 01/06/2025 | Publicado: 30/06/2025



Peter Mayo

Universidad de Malta

peter.mayo@um.edu.mt

<https://orcid.org/0000-0002-1418-773X>

La práctica ha sido durante mucho tiempo una característica importante del aprendizaje de las personas adultas y de los debates en torno a este campo. En las evaluaciones de los programas universitarios centrados en personas adultas es habitual conceder importancia a este aspecto en el aprendizaje y la trayectoria vital.

En este caso, se hace hincapié en las experiencias vitales de las personas adultas. Esto se basa en la creencia, siguiendo a Freire, de que las situaciones vitales específicas de las personas son el punto de partida para un aprendizaje eficaz. Con esta perspectiva, por ende, los diferentes lugares de práctica (familia, trabajo, comunidad, etc.) se consideran lugares importantes de aprendizaje.

Además, se han producido una larga serie de debates sobre las formas y los medios de evaluar y validar la práctica, especialmente en el ámbito de la evaluación de conocimientos previos y el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP). Los paquetes de validación también han sido el resultado de proyectos con este fin. Gran parte de la educación de personas adultas focaliza sus intentos en aprender a abordar objetivos inmediatos, tanto individuales como comunitarios. De ahí que la relevancia se convierta en una característica importante. Por relevancia se entiende una fuerte conexión entre el aprendizaje y la vida.

Práctica y Praxis

Aun así, se dice que los campos de la práctica también tienen sus límites, aunque sean capaces de generar diferentes formas de aprendizaje y diferentes

¹ Publicado originalmente en inglés en *Concept. The journal of Contemporary Community Education Practice Theory*, 5 (3), pp.1-10. Agradecemos al autor y a la Revista la autorización para su publicación en castellano.

² Traducción de Lucía Torres Zaragoza

conocimientos, recogidos en la tópica frase, o (¿debería decir?) el tópico bastante anticuado, de la ‘universidad de la vida’. Esto ha sido discutido con relación a los centros educativos, donde el aprendizaje de ‘ir a la deriva en la vida’, aunque necesario como punto de partida potencial, se considera a menudo insuficiente en sí mismo para proporcionar el tipo de conocimiento necesario para participar plenamente de lo que la vida misma puede ofrecer (Young y Muller, 2010). Aprovechar aspectos de la vida como ‘motivación ocasional’ (Martinelli, 2007) es solo un cauce que lleva gradualmente a los alumnos al núcleo de esas disciplinas que contienen conocimientos que son ‘realmente útiles’ (un término polémico que plantea la cuestión: ¿quién decide lo que es útil?) en el mundo exterior. La intención es llevar a los alumnos a ese nivel superior, ‘llevar... a los alumnos más allá de su experiencia y permitirles prever alternativas que tengan alguna base en el mundo real’ (Young, 2013, p. 107). Algunos autores afirman en que esto es lo que justifica el esfuerzo de asistir a una escuela, por muy poco ortodoxo que sea su enfoque general - piénsese en Barbiana y don Lorenzo Milani (Batini et al, 2014) - en lugar de simplemente aprender de la vida misma.

En esta misma línea, se podría argumentar que necesitamos instituciones que nos permitan dar pasos adelante y que proporcionen conocimientos que, aunque idealmente tengan su base en el mundo real, no pueden aprenderse de la vida cotidiana sin algún profesional o una intervención significativa de docentes y otras personas, incluidos los compañeros. Se dice que las personas adultas tienen un abanico de experiencias más amplio que los niños y niñas, lo que proporciona más razones por las que hay que aprovechar su experiencia (aunque yo sostengo que esto debería ser una característica de la educación a todos los niveles). Aquí es donde cobra importancia la antigua máxima socrática, recogida por Platón en la ‘Apología de Sócrates’: una vida sin examen no merece ser vivida. La práctica por sí sola, sin condiciones y estímulos adecuados para la reflexión y el examen, más allá de la expansión imaginativa del pensamiento, no ‘perfecciona’ necesariamente. Para Freire, la acción sin reflexión es mero activismo. Lo que realmente ‘hace la perfección’, o más apropiadamente nos hace avanzar, en opinión de muchos (en particular Iram Siraj Blatchford, 1994), es la Praxis.

La praxis (Brookfield, 2005) no debe confundirse con la práctica, ya que la primera implica la reflexión sobre la propia acción para lograr cambios transformadores. Freire adoptó la praxis como su concepto filosófico y pedagógico central (Gadotti, 1998). Es el vehículo pedagógico clave para la ‘toma de conciencia crítica’ o ‘conscientização’. Este es el medio por el cual uno puede apartarse del mundo cotidiano de la acción para percibir este mundo bajo una perspectiva más crítica. Este tipo de enfoque propuesto por Freire es el que otro pedagogo crítico, Ira Shor, denomina “Re- experimentar extraordinariamente lo ordinario” (Shor, 1987, p. 93). Educadores y educandos deben partir de su situación existencial. Estos se comprometen críticamente a través de la praxis, es decir, la obtención de distancia crítica para descubrir las contradicciones subyacentes al propio entendimiento del mundo, la historia, situaciones específicas, etc. Los estímulos para ello pueden ser varios en una experiencia extraordinaria, por ejemplo, las preguntas críticas

planteadas por los educadores, una codificación de una experiencia concreta en forma de fotografía representativa, un dibujo, una obra de teatro o un documental (Freire, 1973). Sea cual sea el medio utilizado o la experiencia llevada a la reflexión, deben tener el potencial de permitir a las personas apartarse del mundo que conocen para verlo bajo una luz diferente, el tipo de luz que permite lo que Mezirow llamaría una ‘transformación de perspectiva’. (Mezirow, 1978). Aquí habría potencial, sin lugar a dudas, para que una persona desarrolle una visión más coherente y, por tanto, crítica de las cosas.

Desafortunadamente, la monotonía y las presiones de la vida suelen privar de tiempo y espacio para que la praxis sea desarrollada. Algunas personas consiguen por sí solas crear esos espacios. Por ejemplo, en Freire y Faundez (1989) hay una discusión en la que dos personas, de América Latina, exiliadas en Suiza, consideran el exilio en sí mismo como una forma de praxis, una manera de revisar su país respectivo (Brasil y Chile) desde lejos, basándose en sus experiencias pasadas y en la información recientemente recibida, para empezar a verlo desde una visión diferente.

Algunos tropiezan con estos espacios. En este sentido, resultan reveladores los relatos de activistas políticos que experimentaron el encarcelamiento y encontraron un espacio para la reflexión crítica en la misma prisión, a menudo instigados y apoyados por presos con ideas y conciencias afines, etc., que sirven como co-aprendices y como personas con las que dialogar, compartir y confrontar ideas. Me vienen a la mente los casos de Gramsci, Rosa Luxemburg, Mandela y Castro, todos ellos alejados de su ‘mundo de práctica y acción’ y recluidos durante períodos cortos o largos de tiempo. Estas situaciones, que permitieron cierta reflexión crítica sobre la práctica a través de una forzada ‘toma de distancia’ u obtención de una ‘distancia crítica’, cuya criticidad posiblemente se vio reforzada por el contacto con otros presos políticos en el patio o los pasillos (como en el caso de Gramsci), condujeron a reflexiones que se expresan en diversas publicaciones (Gramsci, 1971; Mandela, 1995).

Otros necesitan ayuda en este sentido, aunque, en el caso de algunos como los mencionados anteriormente, esta ayuda sea ínfima. Sin embargo, es suficiente para suscitar la reflexión. Se han documentado intentos concretos de educación carcelaria organizada. Por ejemplo, la educación carcelaria, como con Castro, Gramsci, los presos políticos irlandeses dentro de la prisión Maze, y los palestinos dentro de Ansar III (Sacco, 2001), etc. Otras formas de educación carcelaria se organizan entre reclusos de diferentes tipos en un área que ha crecido rápidamente en Europa. (<http://www.epea.org/>). Asimismo, se encuentran las diversas formas de aprendizaje no formal a nivel global, que promueven la estimulación para una variedad de propósitos: alfabetización, educación sanitaria, desarrollo cooperativo, concienciación del consumidor, etc. Estos entornos de educación popular han sido objeto de muchas investigaciones en educación de personas adultas (La Belle, 1986; Torres, 1990,; Kane, 2001) y se dice que dan importancia a la flexibilidad y la pertinencia: codificaciones de experiencias para la distancia crítica, como en Freire, etc., pero que se centran principalmente, y como punto de partida, en el ámbito de la

vida cotidiana, en las actividades prácticas para la vida. Se dice que los educadores implicados enseñan a la vez que facilitan el aprendizaje aportando ‘temas bisagra’ (Freire, 1973) que pueden estimular la imaginación y la perspicacia crítica para poder ver más allá de visiones colectivas y mundanas de la realidad.

La ‘persona con afinidades similares’ puede ser un compañero o un grupo de compañeros con los que el sujeto entabla un debate o co-investiga un objeto de estudio. A menudo se ha organizado a los niños y niñas en grupos de aprendizaje entre iguales, como ocurre con el enfoque Montessori o el enfoque adoptado por don Lorenzo Milani en su escuela de Barbiana (Scuola di Barbiana, 1996; Batini et al, 2014). Esto representa una tradición que se remonta al menos a la escuela del siglo XVIII de John Lancaster en Inglaterra. Asimismo, las personas adultas pueden estar organizadas en grupos de aprendizaje entre iguales dentro de entornos de aprendizaje no formales, o pueden encontrarse voluntaria o inconscientemente en uno, siendo ejemplos de lo primero los círculos de estudio suecos y de lo segundo los grupos de jubilados que se reúnen en un club o pub particular un sábado por la tarde o a otra hora del día. Entre ambos tipos de grupos de aprendizaje entre iguales se encuentran, además, los clubes comunitarios donde los tutores legales pueden congregarse para charlar entre sí sobre, por ejemplo, los procesos de crianza de los niños y niñas a su cargo. Esto puede ocurrir de forma organizada en centros comunitarios desarrollados para este y otros fines. También pueden reunirse de manera informal, por ejemplo, en lavanderías públicas, donde se comparten experiencias. El diálogo y el intercambio pueden ayudar a estimular cambios en la práctica y generar una ‘transformación de la perspectiva’. Las anteriores experiencias constituyen diversas posibilidades para reflexionar y compartir prácticas con otros, en las que aquellos más experimentados suelen generar una situación con potencial para constituir lo que Vygotsky denominó ‘zonas de desarrollo próximo’.

Una idea que ha estado presente durante varios años y se ha puesto en práctica en diversos países, así como se ha escrito sobre ella en la literatura sobre educación de personas adultas, es que el lugar de trabajo se convierta en una organización de aprendizaje (Fenwick, 2008) donde se comparten experiencias. Esto se encuentra en consonancia con el concepto tan celebrado de Gestión de la Calidad Total (GCT). Este concepto ha sido abrazado por muchas personas, incluidos los sindicatos, que quieren mantener en su agenda la cuestión de la participación de los trabajadores. Sin embargo, también se ha visto con cierto recelo, cuestionando si se ajusta a sus intereses, ya que hace que los trabajadores sean más ‘leales’ a la empresa al tener la sensación de poseerla de forma limitada. Los casos más interesantes de este tipo de compromiso, que implica el intercambio de prácticas en el lugar de trabajo, podrían encontrarse en algunas de las formas más radicalizadas de autogestión o desarrollo cooperativo. En estas, el intercambio de prácticas y el aprendizaje derivado de ellas se lleva a cabo dentro del proceso de lo que algunos llamarían un compromiso crítico con el mundo del trabajo. En resumen, el intento es más radical en el sentido de que no sólo implica formas de llevar a cabo la producción de forma más eficiente, sino que también, y principalmente, implica comprometerse de forma crítica con el propio proceso de producción y las diferentes relaciones

sociales que este proceso conlleva, con vistas a transformarlo. Más radicalmente, también puede implicar el cuestionamiento de la naturaleza de la propia producción (Milani, 2002). Cuanto mayor sea el grado de control de los trabajadores, mayores serán las posibilidades de que se produzca este tipo de compromiso con la práctica. Las posibilidades de que esto se permita sin obstáculos en las empresas capitalistas tradicionales son muy remotas.

En el otro extremo del concepto de práctica, se encuentra la que se produce dentro de los movimientos sociales, que también implica un aprendizaje de tipo formal y no formal, y posiblemente incluso incidental (Welton, 1993; Hall y Clover, 2006). El aprendizaje a través de la práctica puede adquirirse de manera informal cuando las personas participan en una acción para el cambio o para ofrecer resistencia a fuerzas que suponen una amenaza para la vida de los ciudadanos (Foley, 1999).

Dichos movimientos también pueden proporcionar experiencias directas de aprendizaje, como las que implican la adquisición de competencias para proporcionar formas alternativas de práctica social. Los antiguos sindicatos ofrecían formaciones destinadas a mejorar la práctica en ámbitos como la negociación de las condiciones de empleo, la negociación salarial, etc. Hay quienes sostienen que el aprendizaje en movimientos sociales también puede producirse de forma incidental. Las personas aprenden unas de otras cuando emprenden acciones colectivas, como en el caso de los levantamientos árabes, en los que las personas aprendieron de otras e intercambiaron ideas sobre la mejor manera de llevar a cabo sus prácticas para plantear una seria amenaza a los regímenes gubernamentales corruptos. Lo que tenemos aquí es la dimensión colectiva del aprendizaje con respecto a la mejora de las condiciones de vida. Se trata de aprender a través del compromiso colectivo en determinadas luchas. Es habitual encontrarse con situaciones en las que organizaciones pertenecientes a movimientos sociales organizan talleres para dar un sentido teórico a la práctica que desarrollan. Este fue el caso de las actividades organizadas por la academia del partido verde en Viena en las que participamos un compañero y yo. Se centró en dar un sentido teórico al compromiso de varios activistas en protestas y otras actividades en relación con la neo-liberalización de la Universidad, una serie de acciones bajo el título de 'Unibrennt' (La Universidad arde) (Mayo, 2012). Otros movimientos implican aprender de situaciones específicas relativas a prácticas creativas con respecto al consumo, la producción y la organización de los ciudadanos y las ciudadanas. Estas prácticas se engloban bajo el término general de 'creación social' (De Vita y Piussi, 2013).

Por último, hay que destacar las organizaciones que trabajan en el ámbito social, especialmente las Organizaciones No Gubernamentales de voluntariado. No es infrecuente experimentar situaciones caracterizadas por desavenencias entre los teóricos y los profesionales de la práctica. Estos últimos se quejan de la existencia de 'torres de marfil' en las que los teóricos y los investigadores están aislados de 'las trincheras', por así decirlo. Mientras que los primeros suelen adoptar actitudes condescendientes hacia los segundos, a los que se define como personas que actúan con 'buenas intenciones' pero guiados por las autoridades dada su incapacidad para 'comprender' la naturaleza de las fuerzas estructurales que hay en juego. Esto

conduce a menudo a una dicotomía malsana caracterizada por la falta de respeto mutuo y de reconocimiento de la diversidad de fuentes, incluida la práctica realizada por los propios voluntarios que garantiza alcanzar un conocimiento y percepción útiles.

English (2005, p. 503) habla de la división teoría-práctica en este contexto, pero también se basa en un concepto de Homi Bhabha en relación con el ámbito de los estudios culturales. Esta autora adopta la noción de profesionales del 'Tercer Espacio' para referirse a aquellos que se encuentran en espacios intermedios o lugares marginales, en los que existe una fluidez en sus funciones de educador de personas adultas, investigadores, profesionales o teóricos. Muchos educadores de personas adultas combinan frecuentemente estas funciones, ya sea consciente o inconscientemente. Esto permite que ambos sectores trabajen juntos y aprendan unos de otros. Así, ambas partes implicadas pueden acceder a diferentes tipos de recursos: los que tradicionalmente pertenecen a la academia y los que surgen de o están fuertemente conectados con el propio campo de la práctica.

Referencias

- Batini, F., Mayo, P. y Surian, A. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. Peter Lang.
- Brookfield, S.D. (2005). Praxis. In L. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave-Macmillan.
- De Vita, A. y Piussi, A. M. (2013). *Learning with Adults. A Reader*. Sense.
- English, L. (2005). Practitioner. In L. English (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave-Macmillan.
- English, L. y Mayo, P. (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Sense.
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17–26.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. y Faundez, A. (1989) *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*. World Council of Churches.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. Zed Books.
- Gadotti M. (1996). *Pedagogy of Praxis: A Dialectical Philosophy of Education*. SUNY Press.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.
- Hall, B.L., y Clover, D.E. (2006). Social movement learning. In R. Veira de Castro, A.V. Sancho, and P. Guimarães (Eds.), *Adult education. New routes in a new Landscape*. University of Minho.
- Kane L. (2001). *Popular Education and Social Change in Latin America*. Latin American Bureau.

- La Belle T.J. (1986). *Non-Formal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* Praeger.
- Mandela, N. (1995) *Long Road to Freedom. The Autobiography of Nelson Mandela.* Abacus.
- Mayo, P. (2012). *Politics of Indignation. Imperialism, Postcolonial Disruptions and Social Change.* Zero Books.
- Martinelli, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal Motivo Occasionale al Motivo Profondo.* Società Editrice Fiorentina.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100-110.
- Milani, B. (2002). From Opposition to Alternatives. Postindustrial Potentials and Transformative Learning. En E. O'Sullivan, A. Morrell y M.A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis.* Palgrave.
- Sacco, J. (2002). *Palestine, Seattle.* Fantagraphics Books.
- Scuola di Barbiana. (1996). *Lettera a una Professoressa (Letter to a teacher).* Libreria Editrice Fiorentina.
- Shor I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life.* University of Chicago Press.
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *Praxis makes Perfect. Critical Educational Research for Social Justice.* Education Now Publishing Co-operative Ltd.
- Torres, C.A. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America.* Praeger.
- Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education.* Sense.
- Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly*, 43(3), 152-164.
- Young M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118.
- Young M. y Muller J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.

