

## El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior

Laura Isaza Valencia\*

Laura.isazava@upb.edu.co

Recibido: febrero 17 de 2016. Aceptado: mayo 12 de 2016.

doi: 10.22209/rhs.v4n1a05

### Resumen

El presente artículo se centra en la participación del adulto medio y tardío\*\* en los programas de pregrado, específicamente, en el reto que tienen las instituciones educativas de dar respuestas pedagógicas heterogéneas a las particularidades de esta población emergente de estudiantes. Inicialmente, se contextualizará el surgimiento de esta población en los escenarios universitarios, para problematizar su no inclusión «real» en las aulas de clases (más allá de la cobertura); para terminar, se presentará un análisis de las instituciones educativas a la luz de autores como Apple, Foucault, Rancière, Dejours. Este artículo es producto de una revisión documental, la cual permitió delimitar con mayor precisión el objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión de este.

**Palabras clave:** instituciones educativas, educación superior, adulto, diversidad.

### Abstract

This paper focuses on the enrollment of middle-aged and late adults\*\*\* in undergraduate programs, particularly on the challenge educational institutions have of providing heterogeneous solutions tailored to the specific features of this emerging student population. First, the emergence of this population in college contexts is contextualized in order to question their actual inclusion in classrooms (beyond coverage). Finally, an analysis of educational institutions is presented in the spirit of authors such as Apple, Foucault, Rancière and Dejours. The paper is the result of a literature review, which allowed more accurately define the object of study and determine its current state of affairs.

**Keywords:** Educational institutions, higher education, adult, diversity.

Para citar este artículo: Isaza Valencia, Laura. (2016). El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior. *Rev Humanismo y Sociedad*, 4(1), 21-30. doi: 10.22209/rhs.v4n1a05

\* Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Circular 1 n.º 70-01, Medellín, Colombia. Estudiante del Doctorado en Humanidades (Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. Magíster en Psicología: Línea en Psicología Educativa y Diferencias Individuales de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura.

\*\* De acuerdo con la edad cronológica que establece la Psicología del Desarrollo, se considera un adulto medio de 40 a 60 años y un adulto tardío de 60 en adelante.

\*\*\* According to the chronological age defined by developmental psychology, middle adulthood spans the ages of 40 to 60 and late adulthood is described as age 60 onwards.

## Introducción

*La vida social y cultural es demasiado compleja para encajarla en modelos totalmente deterministas.*

Michael Apple

En los últimos años, se ha identificado según Learreta, Cruz y Benito (2012) un incremento del adulto en el acceso a la educación superior, esto se debe al desarrollo de políticas de educación y a la sociedad del conocimiento, que ha acelerado la difusión y apertura del saber. Esta transformación educativa demanda a las instituciones de educación superior nuevas organizaciones, estructuras y dinámicas. Para estos autores, en las universidades se debe tomar un rol más activo acorde a los avances que la sociedad va presentando; esto exige una mirada holística de la población estudiantil, que comprenda al discente por su etapa del ciclo vital y sus particularidades en su manera de aprender y emprender procesos de formación académica, «en este sentido, es necesario abordar de manera planificada la formación de adultos, cuyas responsabilidades profesionales y personales y cuya experiencia definen un perfil completamente distinto al del estudiante universitario tradicional» (Learreta, Cruz y Benito, 2012, p. 1).

Un número creciente de adultos ha estado ingresando a las aulas universitarias de pregrado en los últimos años, por esto, resulta necesario garantizar su permanencia y desempeño académico, reto que las universidades deben proponerse para establecer una formación adaptada a sus necesidades. El acceso de los adultos en la educación superior ha estado limitado a la cobertura, pero poco orientado a la búsqueda de calidad y respuestas inclusivas. Para Larraeta, Cruz y Benito (2012) es evidente el limitado avance que el aprendizaje a lo largo de la vida está teniendo en muchos países de Europa. Situación que se traspaasa al continente americano, especialmente en los países centro y suramericanos.

El adulto como estudiante emergente, exige unas nuevas lógicas institucionales y un nuevo perfil docente; como compromiso social, es responsabilidad de las instituciones educativas potenciar el apoyo a la inclusión de este estudiante adulto en la universidad mediante la estructuración de estrategias administrativas y pedagógicas planificadas. De acuerdo con Learreta, Cruz y Benito (2012), el contexto universitario actualmente reconoce la importancia de la formación a

lo largo de toda la vida, pero se queda corto en el fomento de políticas de adaptación para este perfil discente, que resulta ser «claramente diferente al del estudiante tradicional, y demanda una atención diferenciada» (p. 10).

El estudiante adulto puede ser definido como aquel estudiante mayor que ya ha asistido a la universidad y vuelve a ella después de unos años, o bien, que accede por primera vez. Las particularidades de este adulto como estudiante, según Paterson (1996), denotan demandas en tres órdenes: cómo aprenden, qué aprenden y cuándo aprenden. Para la autora, estos interrogantes se responden mediante las metodologías de enseñanza, los diseños curriculares y los tiempos de dedicación invertidos, lo que lleva a pensar lo anteriormente mencionado respecto a la necesidad de las instituciones de educación superior de iniciar procesos de estructuración de estrategias administrativas y pedagógicas planificadas.

Las categorías que se presentarán a continuación se construyen como productos de una revisión documental, la cual es definida según Latorre, Rincón y Arnal (2003) como el proceso dinámico que consiste en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información. Se tomó como referente a Amador (1998), quien señala tres etapas para la realización de este tipo de estudios: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema. Asimismo, se consideraron fuentes de documentación primarias (textos completos y originales) y fuentes de documentación secundarias que seleccionan, referencian o resumen la información primaria.

## La inclusión del adulto en la educación superior

El estudio del adulto en la educación superior, comprendido como un perfil discente emergente, todavía no es muy abundante. Para Smith (2002), los primeros indicios de estos estudios se identificaron en la segunda mitad del pasado siglo xx con Malcolm Knowles, quien se centró en la enseñanza no formal del adulto.

Bayarre, Pérez y Menéndez (2006) mencionan que en la actualidad los escenarios educativos se enfrentan a un impacto cultural, educativo y económico que transforman la estructura social. Esto genera efectos en las transformaciones demográficas, como el cambio en los patrones de mortalidad y morbilidad que repercute en

un incremento en la oferta y la demanda de los servicios educativos. Para Mogollón (2012) «en los tiempos actuales, el contexto pedagógico ha sufrido una transformación radical. El continuo crecimiento de la población mayor le está señalando a la sociedad la necesidad de realizar transformaciones urgentes, tanto en lo social como en lo educativo» (p. 68). Asimismo, para Mogollón (2012)

El incremento sostenido en la esperanza de vida de la población mundial es un logro de las sociedades actuales; pero también, es un problema. La sociedad moderna no está preparada económica, social o políticamente para enfrentar los cambios que plantea el surgimiento de un grupo etario cuya caracterización en su accionar biológico, psicológico, social y educativo, es diferente a otros grupos de su misma especie. En la actualidad, ninguna economía mundial está, ni remotamente, adaptada a los requerimientos que este grupo, en un mediano plazo, reclamará; para insertarse en los cambios que las sociedades modernas empiezan a generar (p. 57).

Para la Organización de las Naciones Unidas (onu) las transformaciones demográficas actuales son evidentes y proyectan cambios sociales, culturales y educativos acelerados. Las cifras que presenta la onu muestran que la población mayor de 60 años aumentará de un 10% a un 21%, pasando de 600 a 2000 millones en el año 2050. Crecimiento que será más acelerado en los países desarrollados. Según el Centro Latinoamericano Caribeño de Demografía, CELADE (2002), para Latinoamérica se proyecta un incremento de casi 70 millones en el 2025.

El incremento de la población adulta obliga a las entidades sociales y políticas del Estado a buscar alternativas para favorecer la calidad de vida de los adultos y propiciar el desarrollo humano de manera sostenida. Para Aromando (2003), la sociedad actual no está preparada para la inclusión del adulto medio ni mayor.

Mogollón (2012) señala que en la década de los treinta la participación del adulto en los escenarios educativos no era posible, debido a la «creencia de que la ancianidad implicaba la evolución irreversible del deterioro biofísico, cognitivo o psicológico, como consecuencia de la senescencia» (p. 57). A partir de los estudios desarrollados en articulación de la gerontología con las neurociencias, se ha transformado la visión determinística de los aprendizajes en el adulto.

En la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento organizada por la onu (2002), se establecen para el adulto derechos fundamentales, entre estos el derecho a la educación, señalando en el artículo 12 que «Las personas de edad deben tener la oportunidad de trabajar hasta que quieran y sean capaces de hacerlo en el desempeño de trabajos satisfactorios, productivos y de seguir teniendo acceso a la educación y a los programas de capacitación» (p. 4), haciendo alusión a la educación permanente.

Para autores como Pose y Serantes (2001), Requejo (1998) y Yuni (1999), los procesos de educación en el adulto asumen un carácter interventivo, de ahí la importancia de estructurarse formalmente en las instituciones, dado que los procesos académicos posibilitan la prolongación de años productivos y mejorar la calidad de vida; igualmente, los procesos de aprendizaje retrasan y remedian el deterioro intelectual y biológico propios de la adultez.

Las instituciones educativas deben reconocer el desarrollo máximo y multidisciplinario del adulto en situación de aprendizaje, considerando que este desarrollo se relaciona con la mirada que el contexto social tiene de su potencial. Esta educación del adulto se enmarca en la tercera clasificación trabajada por Guirao y Sánchez (1997); la primera trata de los programas educativos del tipo cultural aunado al tiempo libre con miras a favorecer las interrelaciones sociales; la segunda, de las actividades educativas formales con el objetivo de generar aprendizajes para que el adulto mayor intervenga en la resolución de los problemas del tipo social y cultural en su entorno; y, la tercera, de los programas educativos formales con intervención curricular a nivel superior conducentes a grados académicos. Esta última clasificación es la menos fortalecida en el contexto Colombiano.

En Chile, Brasil, Cuba, México, Uruguay, Argentina, Costa Rica, Colombia y Venezuela existen experiencias de educación superior con el adulto, por medio de programas como la Universidad de la Tercera Edad,\* Universidad del Tiempo Libre, Universidad Abierta, Universidad para Todos, Universidad para todas las

\* Programa que busca atender las necesidades de un sector de la población retirado de la vida activa y que ha llegado a la plenitud de su vida. ofrece la oportunidad de dedicarse a una actividad determinada o a fomentar algún potencial de sus capacidades no desarrolladas. Se ofrecen diversas disciplinas mediante cursos libres con una duración de tres meses.

Edades,\* Universidad de la Edad de Oro o Universidad de la Experiencia\*\* (Requejo, 2009). Es de señalar que esta educación permanece al margen de una educación centrada en el desarrollo de actividades de extensión, bajo la modalidad de cursos y talleres, pero está formalizada en programas de pregrado.

Veillon (1997) considera que son pocas las instituciones de educación superior con una estructura curricular establecida y con objetivos orientados a títulos especializados para adultos. De ahí, la necesidad de que las instituciones redefinan y adecuen los objetivos y programas curriculares, pues las universidades deberían ofertar estudios superiores formales y no solamente actividades de extensión. Mogollón (2012) propone crear propuestas educativas con carácter formal que provean opciones válidas a los adultos, que estimulen el potencial intelectual, para equipararlo a las demás comunidades sociales. El autor propone que

Se debe desechar la idea de proporcionar una educación mediatizada al adulto mayor, solo para anticipar su deterioro cognitivo y psicosocial; más bien se le debe brindar una educación permanente y de calidad, como soporte a su desarrollo liberador ante la cambiante sociedad actual; a la cual tienen aún mucho que aportar. En tal sentido, toca a las políticas públicas mantener en alto el debate sobre el futuro de esta comunidad que, de no tomarse en cuenta en el mediano plazo, puede enfrentar una de las mayores crisis sociales del siglo XXI (p. 71).

### Aprendizaje del adulto mayor

Los adultos desde la mirada del aprendizaje deben ser comprendidos como estudiantes con características diferentes a los estudiantes tradicionales, dado que poseen entre otras: un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender, recursos de aprendizaje basados en la experiencia, altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión, elevado interés por el trabajo entre iguales, existiendo amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos;

.....  
\* Un programa le da oportunidad al adulto de reflexionar sobre el mundo contemporáneo y sus dificultades, para disfrutar y compartir con nuevos amigos, para aprender sin el estrés de las evaluaciones, y para vivir una vida universitaria.

\*\* Universidad enmarcada en los programas de envejecimiento activo, que pretende dar a las personas mayores la posibilidad de acceder a la cultura y la ciencia como una fórmula de crecimiento personal.

capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando estos se orienten a sus intereses; necesidad de aprendizaje significativo; opiniones, valores y criterios construidos durante su experiencia vital que influyen el aprendizaje; mejor capacidad para aprender en ambientes democráticos, participativos y de colaboración; y autonomía en el aprendizaje (Richardson, 2007).

Otras características del aprendizaje del adulto, más de tipo social, son: no dedicatoria plena a los estudios universitarios; trabajan a tiempo completo; poseen independencia económica; tienen personas que dependen de ellos y no tienen titulación previa.

El adulto en los procesos de aprendizaje presenta temores asociados a fracasar, a la diferencia con respecto a sus compañeros, al nuevo entorno tecnológico, a la puesta en práctica de sus capacidades de aprendizaje, a la desaprobación social y a los procesos de evaluación formal.

Entendiendo que la universidad debe afrontar de manera planificada y efectiva la formación de adultos, el presente artículo busca comprender cuáles han sido las respuestas de las instituciones educativas, y cuáles los posibles obstáculos que limitan la generación de respuestas de inclusión de esta población, con base en posturas teóricas de diversos autores.

### Una lectura de las instituciones educativas respecto a la inclusión del adulto en los programas de pregrado: aporte de diversos autores

Apple: amplificación de la discriminación, Hegemonía, currículo

Los aportes de Apple (1994) permiten comprender las lógicas y dinámicas institucionales que surgen debido a la presencia del adulto en los programas de pregrado. Por ser una población que demanda nuevas respuestas institucionales, exige a las instituciones educativas el reconocimiento de las particularidades y la creación de planes de inclusión educativa.

Los aporte del autor permiten pensar que una de las dificultades para que las instituciones educativas atiendan diferencialmente a los adultos, se debe a que los modelos pedagógicos propuestos por estas son homogéneos y globalizadores, es decir, proponen

modelos pedagógicos que no piensan la diferencia y la heterogeneidad. Esto explica como el adulto no encuentra una respuesta organizacional y pedagógica clara para sus necesidades asociadas a su ciclo de vida y roles sociales. Para Apple las realidades sociales, culturales y educativas resultan ser complejas, es por esto que señala que no deben ser encerradas en modelos totalmente deterministas, sino flexibles a las necesidades del contexto.

Debido a la presencia de modelos pedagógicos deterministas, las instituciones educativas terminan propiciando la discriminación, en palabras de Apple, «la amplificación de la discriminación»; esto debido a que las instituciones generan espontáneamente ciertos tipos de discriminación ligados al papel de reproducción de las relaciones de clase. Una de estas discriminaciones podría ser entendida por ciclo de vida o edad cronológica. Pero las instituciones educativas pueden responder a estas discriminaciones que se gestan en sus aulas de clase, gracias al grado de autonomía relativa de las que gozan las instituciones, la cual permite recrear condiciones necesarias para el mantenimiento de la hegemonía ideológica (Apple, 1994; Marano, 2004).

La propuesta de Apple de transformar la educación, mediante respuestas de los docentes a los problemas prácticos –para que reflexionen en los medios y fines de las instituciones y la conexión con el poder–, es un llamado a las instituciones educativas y, más aún, a las personas que conforman las instituciones a visualizar una educación crítica y democrática, mirando la educación como un proyecto colectivo donde se debe aprender de la experiencia de otros. Es en este punto donde entraría la apuesta por una educación para todos, una educación que también piense a los adultos.

Cuando se da una mirada al currículo desde las reflexiones de Apple y a la no inclusión del adulto, surgen preguntas como: ¿por qué organizar el currículo de una forma y no de otra? ¿Qué intereses guían la selección del currículo? Esto debido a que la propuesta curricular de las universidades evidencia la focalización en unos temas y tipos de estudiantes, y el desconocimiento de otros elementos y población constituyente de las dinámicas institucionales. En la línea de Apple, la selección que constituye el currículo resulta del proceso que manifiesta intereses específicos de las clases y los grupos dominantes, ante esto ¿será que entre los intereses de las instituciones educativas y, por ende, de

la sociedad no está la de formar en pregrado a adultos medios y tardíos?, ¿será que ante la mirada capitalista, la formación del adulto no se revertiría en producción, dado su tiempo limitado de ejercicio profesional una vez se gradúe?

## Jacques Rancière y la igualdad

Las instituciones educativas tienen la tarea de intentar mitigar las contradicciones de clase género, raza, religión, u otras presentes en las sociedades, y entre estas debe considerarse también la edad. Las instituciones deberían funcionar como reguladoras de las desigualdades sociales y, por ello, deben garantizar estrategias que confluyan hacia la igualdad de oportunidades.

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière (2003) enfatiza en el tema de la igualdad, haciendo de esta el punto de llegada que deberían tener las políticas, y cuestionando el cómo generar una política igualitaria en la educación. Este cuestionamiento de Rancière debe ser llevado a las universidades para pensar la atención igualitaria a los estudiantes que ingresan a las aulas y sus diferencias.

## Dejours y la otredad

Si se piensa al docente como parte constitutiva de las instituciones de educación superior, se debe depositar en él una co-responsabilidad en la generación de igualdad en estos establecimientos, y de reconocimiento de las particularidades de los adultos al momento de iniciar una carrera profesional.

Para alcanzar la mirada diferenciadora del adulto, el reconocimiento de las necesidades y capacidades de este, se requiere como base la presencia de la *otredad*. Cuando se desconoce a esta población adulta emergente en las aulas universitarias, el docente no está reconociendo ese otro yo. El no reconocimiento del otro lleva a una limitación para representar el mundo, para construir conocimiento y para hacer historia. Alcanzar la *otredad*, exige que la práctica del docente se construya bajo la necesidad de levantar puentes entre lo personal y lo colectivo, el yo y los otros. Esta intersubjetividad es la base de una docencia alternativa que busca compartir y contrastar miradas y abrir paso a lo diverso (Angulo, 1999; Puiggrós, 1995; Shon, 1992; Southwell, 1995; Tenti, 2007).

La *otredad* se constituye en una de las causas o respuestas al no reconocimiento real del adulto. Esta es clave para contrarrestar la mirada reduccionista de educación que domina en el diseño de planes y programas de estudio de educación superior. Si el docente se centra en dar apertura a la *otredad*, abrirá puertas a la multirreferencialidad, posibilitando estas prácticas disciplinares diversas y enunciaciones diferentes.

La *otredad* permite al docente universitario ser capaz de responder a la presión de exclusión del sistema, y crear la posibilidad de que el pensamiento docente pueda generar nuevas miradas y mundos posibles (Angulo, 1999; Puiggrós, 1995; Shon, 1992; Southwell, 1995; Tenti, 2007).

### Foucault y la pedagogía crítica

La actuación pedagógica del docente para Foucault (1999) es pensada como el efecto de una imposición de infundir normas culturales de forma arbitraria y totalitaria, y no como una actividad docente aislada (Esquivel, 2009). Esta mirada de las actuaciones del docente determina sus prácticas desde parámetros sociales, culturales y políticamente establecidos. De ahí, que pueda presentarse limitaciones para transformar sus acciones en lógicas educativas nuevas, tal es el caso del adulto como estudiante emergente en los programas de pregrado.

La Pedagogía Crítica de Foucault refleja una actitud de apertura frente a la realidad construida por la modernidad. El pensamiento de Foucault –inspirado en la crítica de Nietzsche–, junto con el de Habermas (1989) –inspirado en la crítica de Marx–, son parte de ese pensamiento. Estas propuestas educativas propenden hacia la ruptura de los hitos de la modernidad, y establecer un contexto educativo más reflexivo, transformador y crítico. Una institución educativa, que rescate elementos de la pedagogía crítica, permitirá mayores niveles de análisis de sus realidades, y un reconocimiento de la formación heterogenea que dé cabida a poblaciones como las del adulto.

La Pedagogía Crítica tiende a articular la teoría con la práctica, lo que lleva a la contextualización de la educación; es decir, la educación debe ser ubicada en la situación histórico-social en la cual realiza su práctica. Esto permite reflexionar cómo las instituciones educativas y los docentes en ellas deben de contextualizar sus prácticas a las particularidades del entorno; en el

caso de las universidades de Colombia, a las necesidades de los adultos que ingresan a los programas de pregrado pensados para jóvenes.

### Martín-Baró y la universidad

Realizando una reflexión desde Martín-Baró, la universidad latinoamericana se caracteriza por suministrar los recursos humanos precisos para el desarrollo del continente y por actuar como ascensor social en agencia de empleos. Esta mirada centra a las universidades en una simple formación técnica con poco acercamiento a la formación humanista o de conciencia social, y se ciñe al servicio del orden político vigente. El autor señala que las universidades necesitan una cura radical que lleve al cambio (Esquivel, 2009).

Una universidad, regida por normas sociales radicales y concentradas en la formación técnica para la producción, es una sociedad que deja ver que la juventud es la mejor garantía de sostenimiento de una sociedad, y que el adulto no tendría una proyección amplia de producción. Por ello, las instituciones educativas deben asumir conscientemente su papel político, que rompa con las lógicas capitalistas, y que permita responder a los problemas de la sociedad, a partir de asumir opciones axiológicas.

### Otros autores

González y Plotnik (2011) señalan que en Argentina el discurso educativo ha sido contradictorio respecto a las diferencias; esto debido a la alta tendencia homogenizante, caracterizada por el normalismo y alfabetización universal, a los nuevos movimientos de «igualdad» con los que simpatizan los modelos identitarios uniformes, y al actual discurso «globalizante»; es decir, lo que promueve la anulación de las diferencias, situación que aparece igualmente en las lógicas educativas del contexto colombiano

La no respuesta de las instituciones a las necesidades particular de los adultos puede explicarse, según Birgin y Dussel (2000), debido a que durante mucho tiempo el sistema educativo ha estado permeado por la homogeneidad, es decir, los docentes están formando para realizar traducciones exactas y no traducciones abiertas y plurales que permitan el ejercicio de la autonomía. De ahí, que las respuestas del docente se impartan de la misma manera a todos los estudiantes,

dejando de reconocer la singularidad de los diversos grupos que cohabitan el sistema.

Para Filloux (1995), esta imposibilidad de transformar las prácticas institucionales puede tener la génesis en la actuación del docente. Para el autor, «la relación entre los formadores es una relación entre computadoras» (p. 35), es decir, tanto el docente como el estudiante resultan estar inmersos en mecánicas formadoras y formadas. Este tipo de concepciones del docente y su acto desvanecen la posibilidad de un acto pedagógico que reconozca a las individualidades. El autor propone que en el interior de las instituciones educativas, los docentes entendidos como formadores, deben tener presente que la experiencia en sí misma no se separa del reconocimiento del otro. El docente que reconoce a sus estudiantes, finalmente, se está reconociendo a sí mismo. El formador de adultos debe desplegar en sí mismo el reflejo de ser otro mayor, desde su propia experiencia como adulto o de las experiencias de adultos cercanos y significativos, para reconocer así las particularidades del adulto como estudiante.

## Discusión

El análisis de los procesos de inclusión del adulto realizado a la luz de Apple, Jacques Rancière, Dejours, Martín-Baró, Foucault, González y Plotnik, entre otros, permite comprender que las realidades en las instituciones de educación superior se transforman rápidamente junto con los cambios sociales, culturales y laborales. Como consecuencia de estos cambios, en los últimos años, se ha identificado un perfil cada vez más heterogéneo de estudiantes universitarios que difieren en las trayectorias personales, las razones o motivaciones que presentan al matricularse, y en los periodos etarios. Las aulas de clase se caracterizan cada vez más por la presencia de estudiantes no tradicionales, lo que significa para las universidades, la generación de una nueva situación educativa y con ello el deber de responder con modelos diferenciados del tradicional (Cruz-Chust, 2014, Cruz, Learreta, Huertas, Rodríguez, y Ruiz, 2011). Entre estas nuevas poblaciones de estudiantes figuran los adultos.

Esta realidad del adulto en los programas de pregrado responde a una sociedad que busca brindar bienestar y nuevas opciones de desarrollo a la población adulta, donde las instituciones ofertan flexibilidad curricular para que la formación profesional haga parte de las metas del adulto.

Igualmente, la presencia cada vez mayor de adultos en los programas de pregrado se asocia a la estrecha relación que se teje entre las universidades y las agencias económicas. A las instituciones se les demanda transformar su estructura hacia lógicas propias de la «Educación Permanente», donde adultos empleados o desempleados tengan acceso a las oportunidades de educación superior, y se capaciten para responder a las demandas del mercado. En pro de lograr esta meta, las universidades de acuerdo con el reporte de la Unesco (1999), tienen el reto fundamental de: proyectar más flexibilidad en sus programas académicos (horario, políticas de admisión, asesoría, etc.); generar nuevas alternativas como la educación a distancia; capacitar a los docentes universitarios; gestionar procesos de investigación acerca de la educación de adultos; y crear nuevas relaciones entre industria y sociedad civil.

La Unesco señala directamente:

Las universidades y el concepto tradicional que se tiene de ellas, están sufriendo cambios dramáticos ante la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado y a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva y ante la necesidad resultante de educación continua. Al mismo tiempo, las sociedades civiles se están volviendo más activas y están haciendo un llamado a sus participantes para que estudien, volviéndose más competentes, y para que continuamente aumenten su capacidad, logrando así una participación más efectiva. Esto ha dado origen a una enorme demanda social de educación de personas adultas a todos los niveles (p. 7).

La crisis económica que atraviesa gran parte del mundo ha generado un desequilibrio entre demanda y oferta laboral, lo que ha llevado a que adultos busquen en la formación profesional la oportunidad de ampliar sus opciones laborales y cumplir las expectativas del mundo competitivo. Asimismo, las demandas laborales ponen explícitamente la necesidad de formación superior para la promoción y escalonamiento en el ámbito laboral (Cruz-Chust, 2014).

Esta relación estrecha que se genera entre las instituciones y las demandas del mercado, transforma la manera de entender la educación de los adultos, dado que se exige una definición holística, que permita responder, por un lado, a las demandas del contexto laboral, la sociedad civil y las organizaciones y comunidades; y, por otro lado, a las necesidades y particularidades

del adulto desde una mirada más allá del mercado, quien proyecta en el ingreso a la educación superior metas personales y familiares. Esto último coincide con lo expuesto por Cruz-Chust (2014) acerca de lo que busca un adulto cuando ingresa a la universidad: «una sociedad de bienestar que brinda nuevas opciones de desarrollo personal al adulto de cualquier edad, que encuentra una gran satisfacción en formarse como una opción de crecimiento personal, de ocio y de disfrute» (p.43).

En este punto resulta fundamental aclarar que aunque la globalización impone a las instituciones de educación superior la tarea de re-conceptualizar a profundidad su quehacer, revisar sus currículos y fortalecer su relación con el Estado, la sociedad y el sector productivo. Las instituciones deben reflexionar sobre estos procesos, para estructurarse en pro de priorizar sus acciones de responsabilidad social y equidad, y no de reproducir acríticamente las demandas del contexto.

## Conclusiones

En las instituciones de educación superior es evidente la diversidad de estudiantes que actualmente ingresan a las aulas de clase universitarias. De acuerdo con Upcraft y Stephens (2000), en los últimos treinta años la población universitaria cada vez es más heterogénea, por raza, etnia, género, origen, interés de este estudio y edad. En esta última característica, están los sujetos de interés para este estudio, aquellos estudiantes adultos que se incorporan en edades más tardías al contexto universitario (a las generalmente esperadas por el sistema) o que desean adquirir una formación que en su momento no pudieron realizar.

Este número creciente de adultos que están ingresando a las aulas universitarias de pregrado, ponen de manifiesto a las instituciones la necesidad de garantizar su permanencia y desempeño académico, reto que las universidades deben proponerse para establecer una formación adaptada a sus necesidades. El acceso de los adultos en la educación superior ha estado limitado a la cobertura, pero poco orientado a la búsqueda de calidad y respuestas inclusivas. Para Larraeta, Cruz y Benito (2012) es evidente el limitado avance que el aprendizaje a lo largo de la vida está teniendo en algunos países de Europa. Situación que se traspasa al continente americano, especialmente en los países centro y suramericanos.

Es necesario considerar que el ingreso al ámbito universitario para los adultos significa diversos retos, convertirse en estudiante universitario va más allá de un proceso de inscripción. Este proceso exige e implica un tiempo de alineación caracterizado por la entrada a un mundo extraño que hace rupturas con las experiencias anteriores; un tiempo de aprendizaje orientado a la adquisición de nuevas estrategias y procesos de adaptación para responder a las nuevas demandas; y un tiempo de afiliación centrado en el reconocimiento y adopción de las reglas presentes en el contexto universitario (Coulon, 2008; citado en Malinowski, 2008). En resumen, la inclusión aunque sea un proceso político y educativo, es un proceso que transforma las experiencias de los estudiantes, traspasando su subjetividad.

La tesis propuesta por Learreta, Cruz y Benito, acerca del adulto como estudiante, lleva a querer indagar cómo las instituciones de educación superior desarrollan nuevas lógicas institucionales y un nuevo perfil docente, como compromiso social que permita potenciar el apoyo a la inclusión de los adultos como estudiantes no tradicionales, mediante la estructuración de estrategias institucionales y pedagógicas planificadas.

## Referencias

- Amador, M. (1998). *Redes telemáticas y educación*. Máster en Multimedia y Educación (Documento policopiado).
- Angulo, R. F. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1994) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Aromando, J. (2003). *Una visión sobre la perspectiva educativa y cultural del adulto mayor en Mercosur*. VII Jornadas de la Asociación Argentina de Población (AEP), Tafi del Valle, Argentina
- Bayarre, H., Pérez, J. y Menéndez, J. (2006). Las transiciones demográficas y epidemiológicas y la calidad de vida objetiva en la tercera edad. *Gerontología y Geriatria*, 3(1), 1-34.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Seminario Rol y trabajo docente*. Buenos Aires, Argentina.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE. (2002). *Los Adultos Mayores en América Latina*

- y el Caribe. Datos e indicadores, Boletín Informativo, 10-15.
- Cruz-Chust, A. (2014). Una propuesta de modelo didáctico para estudiantes adultos universitarios. *Higher Learning research Communications*, 4(4), 43-75.
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodríguez, B, y Ruiz, M. (2011). Estudiantes adultos matriculados en la universidad española. Presentado en *International Conference of the RANLHE project: The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students*. Sevilla, España.
- Esquivel Marín, S. (2009). Michel Foucault educador (sobre la educación y el pensamiento contemporáneo). En R. López Zárata (Presidencia), *Área 8: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, J.L (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 6, 343-354.
- González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, 35(1), 105-112.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. (Ed.), *Los programas universitarios para mayores*. Enseñanza e investigación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Learreta, B., Cruz, A., y Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3). Recuperado de [http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/547/RIE\\_58\\_3\\_BLearreta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/547/RIE_58_3_BLearreta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(2), 801-819
- Marano, M. G. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder. *Serie Pedagógica*, 4(5), 265-303.
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 56-74.
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid.
- Paterson, T. (1996). *Speech communication Education for adult learners: an experiential curriculum design*. Comunicación presentada al anual meeten de speech communication asotiation, 82nd, San Diego, CA. November 23-26
- Pose, H. y Serantes, A. (2001). Reflexiones en torno a la intervención socioeducativa sobre las personas mayores. En J. Antoni Colom y C. Orte (Coord.), *Gerontología educativa y social*. *Pedagogía social y personas mayores*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. (Edición original en francés: Rancière, Jacques. (1987). *Le maître ignorent: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard).
- Requejo, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Revista Interuniversitaria*, 10, 145-167.
- Requejo, A. (2009). La educación de personas mayores en el contexto europeo. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 1(3), 45-63.

- Requejo, A. (2009). La educación de personas mayores en el contexto europeo. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 1(3), 45-63.
- Richardson, J. (2007). *Study strategies and learning styles among adult, flexible students*. Paper presented at a conference on "Den usynlige student" ("The invisible student"), Oslo, Norway.
- Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. The encyclopedia of informal education.
- Southwell, M. (1995). Historia y formación docente. *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (ILCE-UBA)*, (7).
- Tenti Fanfani, E. (mayo-agosto de 2007). *Consideraciones sociológicas en torno a la profesionalización docente*. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- UNESCO (1999). *Las universidades y la educación. El rol de las universidades*. Quinta conferencia Internacional de Educación de personas Adultas. CONFINTEA: Hamburgo.
- Upcraft, M. L. y Stephens, P. S. (2000). Academic advising and today's changing students. En V. N. Gordon, y E. R. Habley. (Eds), *Academic advising. A comprehensive handbook*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Veillon, A. (1997). Existe il un type d'Université du Troisième Âge pouvant servir de modèle? En AIUTA (1988): *L'apport des U.T.A aux étudiants* (pp. 170-173). Roma: EDUP.
- Yuni, J. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y del Desarrollo, Universidad de Granada.