

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORADO: "INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE LAS  
PERSONAS ADULTAS" (Bienio 1992-1994)

PARTICIPACIÓN, ACCIÓN COMUNICATIVA Y  
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Tesi doctoral para optar al título de doctora en: Filosofía y Ciencias de la  
Educación (Ciencias de la Educación)

Presentada por: ANA AYÚSTE GONZÁLEZ

Dirigida por: Dr. MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN y Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA

### 3.3. Reflexividad del yo, momentos decisivos y sistemas expertos

*La reflexividad de la modernidad alcanza el corazón del yo. Dicho de otra manera, en el contexto de un orden postradicional, el yo se convierte en un proyecto reflejo. Las transiciones en las vidas individuales han exigido siempre una reorganización psíquica, algo que en las culturas tradicionales solía quedar ritualizado en forma de ritos de paso. Pero en tales culturas, donde las cosas se mantenían más o menos inmutables generación tras generación en lo colectivo, los cambios en la identidad quedaban claramente marcados (como en el paso del individuo de la adolescencia a la edad adulta). En cambio, en las circunstancias de la modernidad, el yo alterado deberá ser explorado como parte de un proceso reflejo para vincular el cambio personal y el social (Giddens 1995:49).*

El hecho de que la persona se perciba frente a un mundo abierto, lleno de posibilidades y en el que no hay certidumbres, hace que su biografía personal se halle sometida a momentos cruciales en los que ha de tomar decisiones que, con toda seguridad, afectarán a su proyecto de vida. El proceso de reflexión y la búsqueda de alternativas que comporta cada decisión provoca que el yo esté abierto a opciones innovadoras que suponen, al mismo tiempo, cambios notables en las instituciones y en las prácticas sociales<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Giddens y Beck analizan en sus obras el gran dinamismo de las relaciones personales en estos últimos tiempos. Reflejan como el abanico de opciones se está ampliando y diversificando cada vez más y cómo afecta tanto a los proyectos de vida personal como a las relaciones y estructuras sociales. Vinculado a las nuevas formas de vida aparecen necesidades, hábitos de consumo y prácticas sociales diferentes. Un ejemplo de ello lo tenemos en iniciativas como la que han protagonizado un conjunto de personas jubiladas en Málaga al construirse una residencia propia, con apartamentos individuales, zonas comunes (lavandería, comedor, biblioteca, etc.) y un programa de actividades culturales y lúdicas muy amplio (gimnasio, talleres manuales aprovechando las habilidades propias, huerto, etc.). Esta iniciativa no es sólo una respuesta alternativa a las residencias clásicas, implica, al mismo tiempo, un choque con la noción tradicional de vejez, ya que muestran su disposición a autogestionarse esta etapa de la vida y no a ser una carga social y familiar como normalmente se entiende. Supone, además, un cambio en las relaciones familiares, por un lado, se niegan a reducir su vida al cuidado de sus nietos y, por otro, han de enfrentarse a sus hijos para que acepten su autonomía. Es al mismo tiempo una muestra de nuevas formas de cooperación y solidaridad (*El País*, martes 23 de marzo de 1999). En este punto son interesantes las

Los *momentos decisivos* están relacionados con el riesgo. Son aquellos en los que el individuo se ve en la necesidad de tomar decisiones especialmente relevantes para su futuro o proyecto de vida. En el espacio de la vida cotidiana no acontecen, por lo general, momentos de estas características; están relacionados con cuestiones existenciales como decidir una carrera o una profesión, casarse, tener hijos, separarse, participar en un partido político, afrontar una enfermedad, ganar una quiniela o cambiar de trabajo.

En estas circunstancias los *sistemas expertos* tienen un papel preponderante tanto en el orden institucional de la modernidad como en el proceso de formación del yo. Las familias son cada vez más sensibles a los juicios expertos de pedagogos o psicólogos para educar a sus hijos. La psicoterapia y el asesoramiento revisten nuevas formas y substituyen a antiguos marcos de referencia. La tradición, la familia, la religión o el partido político se ven desplazados por sistemas y formas más amplias y profesionales que tienen como cometido ayudar al individuo a dotar de sentido sus experiencias personales.

Podría pensarse que la modernidad va unida únicamente a un incremento de la angustia personal a causa de la aparición de nuevas incertidumbres y a la falta de referencias claras de comportamiento. Sin embargo, es una lectura errónea, ya que es justamente esta situación la que permite que las personas puedan fabricarse un mundo más a su medida, transformando aquellas relaciones e instituciones que no se ajustan a sus necesidades, preferencias o valores.

Para muchas personas la opción de participar en procesos de formación en su vida adulta está vinculada a algún momento decisivo: cambiar de trabajo o promocionarse, aspirar a cambiar de vida social y personal, tener hijos, enviudar, separarse, etc. La decisión no siempre es fácil; por ejemplo, muchas mujeres antes de animarse a participar han tenido que valorar las pérdidas y

---

siguientes lecturas: Giddens, A. 1995. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península / ideas y Beck, U. 1998. *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.

los beneficios de una aventura de estas características, dedicar menos tiempo a la familia para estudiar o tener más posibilidad de ayudar a sus hijos gracias a los aprendizajes realizados, enfrentarse a las resistencias y a los prejuicios de las personas de su entorno o poder argumentar en contra de los estereotipos tradicionales, etc. Por esta razón, es importante tener en cuenta el proceso personal que ha recorrido una persona antes de llegar a un centro o programa educativo. En ese recorrido hallaremos parte de sus motivaciones y, también, de sus miedos y esperanzas. Por otra parte, sólo en la medida que seamos capaces de reconocer el sentido personal de una iniciativa de este tipo podremos hallar la respuesta más adecuada. Las necesidades y el cálculo de riesgos que ha realizado una mujer que acaba de enviudar son diferentes a las de una mujer que aspira a obtener un título con el que acceder al mundo laboral. Ambas han de desarrollar una serie de aprendizajes básicos para desenvolverse con normalidad en su entorno, pero viven de manera muy diferente el significado y la experiencia personal de aprender. Tener en cuenta los motivos por los que las personas deciden formarse y qué valoraciones y expectativas subyacen en dichas decisiones, no significa que la educación deba tomar un sentido "terapéutico" centrado exclusivamente en el individuo. Supone comprender lo que significa a nivel personal para ofrecer una respuesta educativa capaz de integrar tanto los objetivos sociales como los individuales.

La *coraza protectora* es el manto de confianza que posibilita el mantenimiento de una cierta normalidad necesaria para emprender la actividad diaria. Las situaciones de riesgo por las que la persona atraviesa en momentos decisivos debilitan dicha coraza e introducen novedades importantes en su cotidianidad.

*En condiciones sociales modernas, cuanto mayores sean los esfuerzos por forjarse una identidad propia, más consciente será de que los resultados futuros dependen de su práctica habitual. En la medida que la idea de destino, fortuna, etc. se abandona, la evaluación del riesgo se convierte en*

*un elemento central de la colonización personal de territorios futuros  
(Giddens 1995:166).*

La educación, en la medida que es sensible a los nuevos riesgos de la modernidad y acoge a personas que viven momentos decisivos diferentes, puede contribuir a crear situaciones en las que puedan reconstruir fácilmente su coraza protectora. La reflexión y el diálogo sobre el origen y las consecuencias de nuevos riesgos, permiten que la persona pueda formarse una opinión más fundada al respecto y actuar con más seguridad y probabilidades de éxito.

La prevención y el tratamiento de algunas enfermedades, las vivencias en relación a situaciones sociales y personales como el paro, la valoración de alternativas al modelo de crecimiento de la economía capitalista y otros debates de interés público como las posibilidades y los límites éticos de la ingeniería genética, el desastre medioambiental, el papel social de la mujer, la situación de los países excluidos de la globalización económica, etc., son algunos de los temas más recurrentes de tratamiento educativo a petición de los participantes. El interés por estos temas refleja la necesidad de obtener y contrastar información para planificar posibles actuaciones o planes de futuro con los que dominar los nuevos riesgos.

*Los estilos de vida seguidos por la población están influidos por los conocimientos de estos datos, aunque normalmente hay diferencias de clase en la modificación de las pautas de conducta; los profesionales liberales y otros grupos con mayor formación son los más dispuestos al cambio  
(Giddens 1995:156).*

En este contexto, la educación no ha de ofrecer sólo datos sobre los temas que más preocupan a los grupos sociales que no tienen acceso a otras fuentes de información, sino que además ha de contribuir a ampliar el abanico de posibilidades de elección de estos grupos y a promover estilos de vida

alternativos con capacidad para transformar las situaciones o condiciones no deseadas. Así, los proyectos alternativos no tienen porque ser exclusivos de las élites o de los grupos sociales más instruidos como se recoge en la cita anterior, sino de aquellos sectores de la población que sensibles a un fenómeno determinado deciden cambiar su estilo de vida e influir en la realidad de las instituciones o sistemas.

Aún así, conviene que no hagamos una lectura demasiado simple o ingenua de la situación. Si bien es cierto que contamos ahora con mayores posibilidades de intervenir en los procesos de transformación social, gracias a la reflexividad del yo y a una racionalidad comunicativa que posibilita la coordinación de la acción social en términos democráticos, no podemos olvidar que existen nuevos peligros de homogeneización y de desigualdad social vinculados a las circunstancias actuales de la modernidad. Los sistemas expertos pueden ser de gran ayuda en procesos de tomar decisiones, pero también pueden llegar a colonizar las esferas más íntimas de la vida personal. A esto hay que añadir que no todas las personas cuentan con los medios económicos y con el nivel de información suficientes para acceder a dichos sistemas. Aparece por consiguiente una nueva forma de desigualdad social que viene determinada por el acceso al conocimiento experto. No todas las personas pueden disponer de un terapeuta, un gestor, un arquitecto o un abogado siempre que lo necesitan.

### 3.4. Conciencia práctica, confianza básica y dialéctica del control

Giddens, al igual que Habermas, confía en la capacidad que tienen las personas para explicar lo que hacen y por qué lo hacen. La *conciencia refleja* es en este sentido característica de cualquier acción humana. Todos los seres humanos controlan constantemente las circunstancias de sus actividades como un rasgo de la acción que realizan y tal control posee siempre rasgos discursivos, o lo que es lo mismo, las personas son capaces de interpretar discursivamente el contenido y los motivos de sus acciones.

*Sin embargo, la cognoscibilidad de los agentes humanos no se limita a la conciencia discursiva de las condiciones de su acción. Muchos de los elementos para "salir adelante" se poseen en el nivel de conciencia práctica, presente en la continuidad de las actividades de cada día. La conciencia práctica forma parte del control reflejo, pero es "no consciente" más bien que inconsciente. La mayoría de las formas de conciencia práctica podría no "tenerse en mente" en el curso de realización de las actividades sociales, dado que sus cualidades tácitas o supuestas constituyen la condición esencial que permite a los actuantes concentrarse en tareas próximas. No existen, sin embargo, barreras cognitivas que separen la conciencia discursiva de la conciencia práctica, como sí las hay entre lo inconsciente y lo consciente, en términos generales. Los modos inconscientes de conocimiento y control emocional se oponen, por definición, a ser llevados a la conciencia y sólo aparecen en ella de forma distorsionada o traspuesta (Giddens 1995:51).*

El hecho de que algunas acciones no puedan ser explicadas discursivamente en un momento determinado, no significa que las personas no sean capaces de interpretar sus propios actos. Pensar lo contrario, supondría aceptar las clásicas tesis funcionalistas que perciben a la agencia humana como un reflejo de las estructuras sociales. Con el concepto de *conciencia práctica*, Giddens concibe a la persona responsable de sus actos incluso cuando en la realización

de la acción no se halla presente el análisis de la intención ni de sus causas. Lo que significa que la persona actúa de forma reflexiva independientemente de que siempre se manifieste en su discurso<sup>70</sup>. En este sentido, Giddens comparte con Habermas una perspectiva dual de la sociedad, formada por la agencia humana y las estructuras. Lo que en Habermas se reconoce como mundo de la vida y sistema.

La conciencia práctica es el ancla cognitiva y emotiva de los sentimientos de *seguridad ontológica*<sup>71</sup> que caracterizan amplias parcelas de la actividad humana. La actitud natural deja en suspenso preguntas sobre nosotros mismos y sobre el mundo que se han de dar por supuesto con el fin de emprender la actividad diariamente. Se trata de preguntas relativas al tiempo, al espacio o a la identidad. La seguridad ontológica es posible gracias a la *confianza básica*<sup>72</sup> que el niño desarrolla tempranamente en el proceso de socialización, gracias a la afectividad con sus cuidadores y a la presencia de hábitos y rutinas cotidianas. Que parte de esta confianza dependa de un cierto nivel de rutina, no significa que la persona permanezca dominada por la fuerza de los hábitos. La creatividad como capacidad para pensar y actuar de forma innovadora está íntimamente ligada a dicha confianza.

---

<sup>70</sup> En este punto es interesante el análisis de Schön sobre la "reflexión desde la acción". *Cuando emprendemos las actuaciones espontáneas e intuitivas de las acciones propias de la vida diaria, aparentamos ser entendidos de un modo especial. A menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas. Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que tratamos. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da "desde" nuestra acción* (Schön 1998:55). Los conceptos de conciencia práctica de Giddens y de reflexión desde la acción de Schön se relacionan con las aportaciones de Schütz en torno a la dimensión tácita del conocimiento diario que aportamos a las interacciones sociales. Coinciden pues en algunas de las características propias del mundo de la vida.

<sup>71</sup> La seguridad ontológica hace referencia a la confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos. Tiene que ver en términos fenomenológicos con el "ser-en-el-mundo" y se trata de un fenómeno anímico, no cognitivo, que opera en el inconsciente. Algunas preguntas como ¿realmente existo?, ¿existen las otras personas?, ¿continuaré siendo la misma persona mañana?, etc. quedan en suspenso para poder continuar con la actividad diaria sin estar invadido por un sentimiento de inseguridad (Giddens 1995).

<sup>72</sup> Con el concepto de "confianza básica", que Giddens toma de Erikson, se refiere al nexo original del que surge una orientación hacia los demás, hacia el mundo objetivo y la identidad del yo que combina lo emotivo con lo cognitivo.



*Es (la confianza básica) un dispositivo protector contra peligros de las circunstancias de acción e interacción. Es el apoyo emocional más importante de un caparazón defensivo o coraza protectora que todas las personas normales llevan consigo como medio que les permite salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana (Giddens 1995:56).*

La confianza básica es pues un elemento importante para intervenir en el mundo. El éxito de dicha intervención depende, normalmente, de la seguridad con la que la persona es capaz de enfrentarse a cada situación concreta. El proceso de socialización en el caso de aquellas personas que han sido descalificadas por los sectores privilegiados al no participar de la cultura oficial o de procesos de escolarización formal ha erosionado, en muchas ocasiones, su confianza básica. Ello ha provocado que la persona construyera una imagen de sí misma basada en una supuesta falta de capacidades para actuar en su medio, aceptando así situaciones de desigualdad y de exclusión social y cultural. Por esta razón, la intervención y las transformaciones personales e institucionales que estas personas son capaces de promover dependen, en parte, de la recuperación de la confianza en sí mismas. Para ello, será necesario producir interacciones sociales que cambien el cliché sobre ellas.

A otro nivel, los sistemas abstractos (señales simbólicas y sistemas expertos) provocan una pérdida de destrezas tanto en el puesto de trabajo como en otros sectores de la vida social a los que afectan. La pérdida de destrezas en la vida cotidiana se convierte en un fenómeno de alienación. La intromisión de sistemas abstractos, especializados en campos concretos de la actividad humana, interfiere en formas de decisión que anteriormente dependían de la persona y de sus ámbitos de control y de relaciones personales.

A nivel laboral se han efectuado numerosos estudios para valorar como el impacto tecnológico y los nuevos sistemas de organización social del trabajo, requieren nuevas destrezas por parte de los trabajadores y trabajadoras. Algunos de estos estudios ponen el énfasis en la descualificación de la mano

de obra (Braverman 1987) y como esta siendo desplazada por la tecnología. Sin embargo, estos análisis omiten la capacidad de las personas para desarrollar nuevas destrezas en función de las transformaciones actuales. Algo similar ocurre en otros muchos sectores de la actividad social. La reapropiación de conocimiento y control por parte de los actores inexpertos es un fenómeno que se ha dado en denominar "*dialéctica del control*" (Giddens 1995). A pesar de las pérdidas de conocimiento y de destrezas por parte de los no profesionales en ámbitos específicos de acción, éstos consiguen dominar las acciones que requieren los ámbitos de acción en los que operan diariamente, desarrollando estrategias para ser competentes.

Las personas, independientemente de su nivel de instrucción, son capaces de desarrollar destrezas hasta ese momento inéditas en función de las nuevas tareas o retos que se les plantean. Frente a situaciones desconocidas, en las que los sistemas abstractos ponen en evidencia la ausencia de determinadas destrezas o conocimientos, las personas son capaces de desarrollar competencias ajustadas a los nuevos requerimientos gracias a las habilidades comunicativas y a procesos de interacción social en los que comparten el conocimiento y hallan respuestas de forma cooperativa. La "*dialéctica del control*" permite que amplias capas de la población no queden excluidas de los procesos de innovación social. Es una demostración más de la capacidad reflexiva y creativa de los sujetos para dominar sus contextos de actuación.

### 3.5. El yo como proyecto político

En un universo social postradicional, reflejamente organizado, invadido por sistemas expertos y en el que la reordenación del tiempo y el espacio integra lo local con lo universal, el yo experimenta numerosos cambios. La modernidad coloca al individuo frente a una compleja diversidad de *elecciones* y ofrece al mismo tiempo pocas orientaciones en cuanto a qué opción habrá de escoger. Así, en el contexto de la actividad diaria el yo se ve en la necesidad de elegir constantemente. La naturaleza de dichas elecciones nos conducirá a un u otro *estilo de vida*.

La noción de estilo de vida no ha de entenderse única y exclusivamente en términos de consumo social. Para Giddens este concepto define *un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no sólo porque satisfacen a necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo* (Giddens 1995:106). Implica, por tanto, la elección entre una pluralidad de alternativas. Los estilos de vida son prácticas hechas rutina en relación al vestido, a la comida, a los modos de actuar y de relacionarse, etc. Con la particularidad de que estos hábitos pueden modificarse en la medida que la naturaleza móvil y dinámica de la identidad del yo cambia. Todas estas elecciones son decisiones referentes no sólo a cómo actuar sino a quién ser. Cuanto más postradicionales sean las circunstancias en que se mueva la persona, más dependerá la identidad del yo del estilo de vida elegido.

Los estilos de vida tienen capacidad para influir en los subsistemas regidos por medios como el dinero y el poder. El sistema económico y político son sensibles a las orientaciones y preferencias de las personas aunque sólo sea para mantener sus beneficios o su predominio. Optar por un estilo de vida próximo al ecologismo o al feminismo, necesariamente producirá cambios en las instituciones y en las biografías personales que finalmente se reflejarán en la estructura de dichos subsistemas. En la línea de lo que apunta Habermas en cuanto a las relaciones de intercambio entre los órdenes institucionales del mundo de la vida y los subsistemas regidos por medios, cabe la posibilidad de

que el mundo de la vida, en este caso representado por los diferentes estilos de vida adoptados, modifique paulatinamente parte de las orientaciones de la economía (empresa capitalista) y de la política (burocracia administrativa).

Con el objetivo de abordar la dimensión subversiva de la ética del desarrollo de yo, Giddens distingue entre *política emancipatoria* y *política de la vida*. Por política emancipatoria entiende el conjunto de visiones y procesos de transformación social que durante la modernidad temprana irrumpió con fuerza con la finalidad de liberar al individuo del poder de la tradición y de la iglesia<sup>73</sup>. La actividad humana debía emanciparse del oscurantismo de las cosmovisiones dogmáticas mediante la aplicación de métodos de entendimiento racional en todos los ámbitos de producción y reproducción de la vida social.

La política emancipatoria implica dos elementos principales: el esfuerzo por liberarse de las ataduras del pasado, permitiendo así una actitud transformadora frente al futuro, y el objetivo de superar el dominio ilegítimo de algunos grupos sobre otros. Actúa, por tanto, con una idea jerárquica del poder: el poder se entiende como la capacidad de un individuo o un grupo para imponer su voluntad a los demás. Así, la política emancipatoria se interesa por reducir o eliminar la explotación, la desigualdad y la opresión. El objetivo de liberar a las personas implica la adopción de valores morales como los de justicia, igualdad y participación.

---

<sup>73</sup> Giddens plantea tres maneras de abordar la política emancipatoria moderna: el radicalismo, el liberalismo y el conservadurismo. *Los pensadores políticos liberales, al igual que los radicales, han intentado liberar a los individuos y, más en general, de las condiciones de la vida social de las trabas de las prácticas y prejuicios anteriores. La libertad se ha de alcanzar mediante la emancipación progresiva del individuo, en conjunción con el Estado liberal, más que por un proyecto de insurrección revolucionaria. El "conservadurismo", la tercera categoría, adopta casi por definición un punto de vista más desilusionado respecto a las posibilidades emancipadoras de la modernidad. Pero el pensamiento conservador sólo existe como reacción frente a la emancipación: el conservadurismo se ha constituido como rechazo del pensamiento radical y liberal y como crítica a las tendencias de desenclave de la modernidad* (Giddens 1995:266).

Entendiendo que la política emancipatoria se dedica a combatir las relaciones de explotación, desigualdad u opresión, podemos decir, siguiendo a Giddens, que se orienta a “alejarse” de algo en lugar de “dirigirse hacia” algo. La naturaleza de la emancipación se basa en la confianza en la capacidad de los individuos para promover procesos de cambio en situaciones adversas, pero huye de la posibilidad de definir o dar consistencia a un proyecto social concreto. La Teoría de la Justicia de Rawls (1971) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981) constituyen los ejemplos más destacados de la versión más actual de la política emancipatoria.

La política de la vida supone cierto nivel de emancipación en el sentido que antes hemos señalado. La política de la vida no concierne a las condiciones que nos liberan para realizar opciones: es una política de opción de estilos de vida. Es pues una política de realización del yo capaz de influir en estrategias globales. Desde esta perspectiva, el poder se concibe más como generador que como jerárquico.

política emancipatoria	política de la vida
1. Liberación de la vida social de las trabas de la tradición y la costumbre.	1. Decisiones políticas que derivan de la libertad de elección y generan poder (entendido como capacidad transformadora).
2. Reducción o eliminación de la explotación, la desigualdad o la opresión. Se interesa por la distribución de poder /recursos.	2. Creación de formas de vida moralmente justificables que promoverán la realización del yo en circunstancias de interdependencia global.
3. Obedece a imperativos propuestos por la ética de la justicia, la igualdad y la participación.	3. Desarrolla propuestas morales relativas a la pregunta “¿cómo hemos de vivir?” en un orden postradicional y sobre el trasfondo de cuestiones morales.

(Giddens 1995:272)

Con la aparición de la política de la vida, la idea de que “*lo personal es político*” adquiere una significación especial. Las posibles acciones políticas de la persona no se limitan a liberarse de los intentos de colonización y opresión de

los poderes existentes, sino que el proyecto personal del yo, abierto a múltiples opciones, refleja más su capacidad transformadora que la de resistencia. Las cuestiones de la política de la vida sitúan en el centro de su programa problemas relacionados con problemas morales<sup>74</sup>. Para dar una respuesta fundada en razones a preguntas en torno a “¿cómo hemos de vivir?” se hace necesario recurrir a la información que proviene de los sistemas expertos. Por lo general, responder a cuestiones morales implica adoptar un estilo de vida coherente con dicha respuesta. Si en relación a la pregunta anterior damos una contestación a favor del medio ambiente, no tiene sentido optar por un sistema de vida que por definición vaya en contra de su conservación.

La política de la vida no implica la eliminación de la política de la emancipación. Los esfuerzos por extender los derechos básicos de las personas y por erradicar situaciones de pobreza y opresión siguen siendo fundamentales en los radios de acción de la política formal y no formal. El debate público alrededor de cuestiones de política de vida depende, en gran parte, de asegurar esos derechos y de conquistar determinados niveles de emancipación. Por esta razón, no debe oponerse la importancia política que está alcanzando el proceso de realización personal y la elección del estilo de vida, a formas políticas que podrían considerarse más tradicionales.

*La política emancipatoria no acaba cuando empieza la política de la vida a exigir más, de hecho todas las cuestiones de política de vida plantean también problemas de tipo emancipatorio. En la modernidad tardía, el acceso a los medios de realización del yo es a su vez uno de los principales*

---

<sup>74</sup> Como ejemplos de cuestiones morales existenciales Giddens plantea algunas de las siguientes: a) en relación a la existencia (supervivencia y ser): ¿qué responsabilidades tienen los seres humanos con la naturaleza?, ¿cuáles son los principios de la ética medioambiental?; b) en relación a la finitud (trascendencia): ¿cuáles son los derechos del nonato?, ¿qué principios éticos han de regir la ingeniería genética?; c) en relación a la vida individual y comunitaria (cooperación): ¿qué límites se han de imponer a la innovación científico/tecnológica?, ¿qué límites se han de imponer al uso de la violencia? y, por último, d) en relación a la identidad del yo (personalidad): ¿qué derechos tiene el individuo sobre su cuerpo? o ¿qué diferencias de género se han de preservar, en caso de hacerlo? (Giddens 1995: 287).

*focos donde se centra la división de clases y la distribución de las desigualdades más en general (Giddens 1995:286).*

En la medida que las situaciones de desigualdad existentes no permitan que todas las personas tengan las mismas posibilidades de elección y de realización de sus proyectos de vida, la política emancipatoria tiene el terreno abonado. Por las características que hemos descrito, el origen de gran parte de las desigualdades del proceso de radicalización de la modernidad no proviene tanto del acceso desigual a los bienes económicos como del acceso a las fuentes de información de los sistemas expertos y a los bienes educativos en general. En este contexto, la educación está llamada a jugar un papel de primer orden en relación a los procesos de formación y de información de las personas y de la opinión pública en general. En efecto, la educación amplía horizontes de estilos de vida posibles y contribuye a crear un clima de debate público, favorable al diálogo entre opiniones expertas e inexpertas pero informadas.

A modo de resumen de los apartados anteriores, presentamos los siguientes cuadros. De alguna manera los conceptos e ideas que aquí se recogen deberán estar presentes a la hora de desarrollar nuestra propuesta educativa al final de este trabajo

#### Los rasgos institucionales y estructurales de la modernidad

Orden postradicional	duda radical en torno a tradiciones y costumbres. Todo conocimiento adopta forma de hipótesis
Dinamismo	separación entre espacio y tiempo, mecanismos de desanclaje (sistemas abstractos) y reflexividad institucional
Sociedad del riesgo	el avance de la modernidad entraña nuevos peligros
Modernización reflexiva	posibilidad de (auto)destrucción de la sociedad a causa del desarrollo industrial incontrolado

## La identidad del yo en el entorno de la modernidad

Confianza básica	coraza protectora que las personas llevan consigo como medio que les permite salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana
Conciencia práctica	capacidad humana para interpretar los propios actos independientemente de que siempre puedan ser explicados
Momentos decisivos	aquellos en los que el individuo ha de tomar decisiones clave para su biografía
Dialéctica del control	reapropiación y control del conocimiento por parte de los actores inexpertos
Estilo de vida	conjunto de prácticas que adopta un individuo sobre las que construye su identidad
Política de la vida	política de opción de estilos de vida. Lo personal se convierte en un ámbito más de la política



### 3.6. Capacidades intelectuales: clave del éxito de la economía informacional

Durante la década de los 80 hemos asistido a un cambio de paradigma. La sociedad industrial se ha visto desplazada por un nuevo tipo de sociedad que se ha generado alrededor de las nuevas tecnologías de la información y que ha tomado diferentes denominaciones: *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento* o *sociedad cognitiva*. Todas ellas coinciden en identificar como factor clave de la economía las capacidades intelectuales y los recursos tecnológicos de tratamiento de la información.

La microelectrónica, la robótica y la ingeniería industrial en general aplicadas a la economía y a los sistemas productivos han transformado radicalmente la naturaleza del trabajo. En efecto, buena parte de la producción se ha automatizado y la preocupación por producir objetos se ha visto desplazada por el interés de modificar los procesos. Ya no se trata de producir muchas cosas (economía de escala) sino de producirlas de manera diferente (economía de diversificación).

El elemento nuevo de la sociedad de la información no es la importancia del conocimiento o de los descubrimientos científicos y técnicos, puesto que éstos han sido clave en todos los momentos históricos (Edad Media, Revolución Industrial, etc.); sino la capacidad exponencial para tratar y procesar información con una velocidad hasta el momento impensable y, aplicarla de forma automática a aparatos de generación de conocimiento gracias precisamente a las nuevas tecnologías.

*La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales, del motor de vapor a los combustibles fósiles e incluso a la energía nuclear, ya que la generación y distribución de energía fue el elemento clave subyacente en la sociedad industrial (Castells 1997:57).*

Por ello, hoy, el éxito de las organizaciones económicas y sociales se halla en la capacidad que demuestran para generar información y conocimiento y, en este sentido, necesitan de personas con capacidades para adaptarse a los requerimientos de un entorno cambiante.

Se trata, al mismo tiempo, de una nueva forma de la economía capitalista que adquiere una dimensión *global*, caracterizada por la descentralización de las factorías de producción y en la que los procesos centrales funcionan en tiempo real (sincrónicamente)<sup>75</sup>. La dispersión del proceso productivo y de los agentes económicos precisa de una nueva forma de organización que favorezca la conexión entre todas las partes, por lo que se impone una nueva estructura organizativa en forma de *red*. Las nuevas formas de exclusión de la economía global, se concretan en quedar al margen de los procesos de intercambio entre los nudos de la red. Este es el caso del continente africano, que queda prácticamente al margen de los flujos de la información, o el de los grupos sociales que engrosan las bolsas de paro y de pobreza. Tanto en un caso como en el otro, una de las causas que provoca dicha exclusión viene determinada por la falta de información que éstos pueden aportar a la red. Por

---

<sup>75</sup> *El modelo keynesiano de crecimiento capitalista que originó una prosperidad económica y una estabilidad social sin precedentes para la mayoría de las economías de mercado durante casi tres décadas desde la II Guerra Mundial, alcanzó el techo de sus limitaciones inherentes a comienzos de la década de 1970 y sus crisis se manifestaron en forma de una inflación galopante. Cuando los aumentos del precio del petróleo de 1974 y 1979 amenazaron con situar la inflación en una espiral ascendente incontrolada, los gobiernos y las empresas iniciaron una reestructuración en un proceso pragmático de tanteo que aún se está gestando a mediados de la década de 1990, poniendo un esfuerzo más decisivo en la desregulación, la privatización y el desmantelamiento del contrato social entre el capital y la mano de obra, en el que se basaba la estabilidad de crecimiento previo. En resumen, una serie de reformas, tanto en las instituciones como en la gestión de las empresa, encaminadas a conseguir cuatro metas principales: profundizar en la lógica de beneficios en las relaciones capital-trabajo; intensificar la productividad del trabajo y el capital; globalizar la producción, circulación y mercados (...); y conseguir el apoyo estatal para el aumento de la productividad y competitividad de las economías nacionales, a menudo en detrimento de la protección social y el interés público. La innovación tecnológica y el cambio organizativo, centrados en la flexibilidad y la adaptabilidad, fueron absolutamente cruciales para determinar la velocidad y la eficacia de la reestructuración. Cabe sostener que, sin la nueva tecnología de la información, el capitalismo global hubiera sido una realidad mucho más limitada, la gestión flexible se habría reducido a recortes de mano de obra y la nueva ronda de gastos en bienes de capital y nuevos productos para el consumidor no habría sido suficiente para compensar la reducción del gasto público. Así pues, el informacionalismo está ligado a la expansión y al rejuvenecimiento del capitalismo (Castells 1997:44).*

esta razón, hoy más que nunca una forma de reducir las desigualdades sociales y económicas es a través de la educación.

El crecimiento de la economía informacional se caracteriza por el desarrollo de una nueva lógica organizativa que está relacionada con el proceso actual de cambio tecnológico. La meta fundamental de estos cambios es conseguir una mayor flexibilidad en la producción, gestión y comercialización. Si bien existen trayectorias organizativas diferentes, en la mayoría de los casos, éstas evolucionaron de las antiguas formas de organización industrial (Organización Científica del Trabajo -OCT-), como la empresa integrada verticalmente y la pequeña firma comercial independiente, que ya no son capaces de realizar sus tareas en las nuevas condiciones estructurales de producción y mercados, a modelos más flexibles como algunos de los que se están importando de Oriente. La implantación de empresas japonesas en Occidente gracias a su espectacular desarrollo, ha contribuido al hecho de que sus formas de organización se consideraran una alternativa a la organización científica del trabajo y a la gestión fordista.

Por ello estamos asistiendo al desarrollo de modelos de gestión de calidad total (Total Quality Management) caracterizados por la mejora continua de los procesos de forma cooperativa entre todo el personal, principalmente a través de los *círculos de calidad*, grupos no jerárquicos donde se discuten los problemas y se valoran las iniciativas y aportaciones de los trabajadores. Algunas de las ideas que caracterizan el TQM son: la orientación permanente a satisfacer las necesidades del cliente, la toma de decisiones en base a datos objetivos (recopilados mediante técnicas de análisis de datos) y a la evaluación constante de los procesos y la adopción de una actitud colaborativa para la mejora continua. Se trata pues, de convertir a la empresa en un *Centro de Pensamiento* o en una *empresa creadora de conocimiento* y lograr así, además de la creatividad, la adhesión que no consiguió el proyecto taylorista. Sin embargo, todo ello es posible gracias a una fuerza de trabajo polivalente y con una alta cualificación.

A diferencia del taylorismo, la productividad y la calidad no dependen de las jerarquías de control sino de la coordinación y de la información. La empresa creadora de conocimiento se basa en la interacción organizativa entre "*conocimiento explícito*" y "*conocimiento tácito*" en la fuente de innovación. Gran parte del conocimiento acumulado proviene de la experiencia, y los trabajadores no pueden comunicarlo si se encuentran sometidos a procedimientos de gestión demasiado formalizados. Sin embargo, las fuentes de innovación se multiplican cuando las organizaciones son capaces de establecer puentes para transferir el conocimiento entre el tácito y el explícito de forma multidireccional. Al hacerlo, no sólo se comunica y amplía la experiencia de los trabajadores y trabajadoras para aumentar el volumen de conocimiento de la empresa, sino que también puede incorporarse el conocimiento exterior a los hábitos tácitos de los trabajadores, permitiéndoles elaborar y optimizar sus procedimientos.

Este modelo organizativo requiere, por un lado, un nuevo perfil de trabajador, cuyas capacidades incluyan la polivalencia, la iniciativa, el trabajo en equipo, la evaluación (control de calidad), la inteligencia abstracta (digitalización) y la capacidad para tratar información y, por otro, la participación de los trabajadores y trabajadoras en el proceso de innovación, de forma que socialicen su conocimiento tácito. En este sentido la formación especializada queda desplazada por una formación polivalente y flexible en la que se priorizan capacidades como las anteriores y no un conocimiento excesivamente técnico o específico de una fase parcial de la producción.

El valor del "*conocimiento tácito*" ha tardado en ser reconocido por los expertos en administración de empresas. Es a partir de los años 90, producto del éxito de la economía japonesa, cuando en Europa empiezan a surgir iniciativas institucionales y empresariales que validan este tipo de conocimiento. Un

ejemplo de ello lo encontramos en las políticas APPEL (Assesment and Accreditation of prior experential learning)<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> Las políticas de acreditación APEL representan una sistematización del proceso de reconocimiento del aprendizaje que la persona ha conseguido a partir del proceso de socialización y de sus vivencias personales y que pueden incluir tanto situaciones de aprendizaje formal como informal. Tienen en cuenta, por tanto, el conocimiento explícito como el tácito y la consideración de que la persona aprende a lo largo de su vida en múltiples situaciones. Estas políticas contribuirán a la movilidad laboral y al acceso a la formación de aquellos colectivos de trabajadores y trabajadoras que no poseen credenciales pero que cuentan con una gran experiencia laboral y conocimientos prácticos, evitando así procesos de exclusión social y laboral. Por otra parte, las políticas APEL permiten flexibilizar los currículums y los métodos de aprendizaje favoreciendo la incorporación de los colectivos con más necesidades formativas a procesos de formación continuada.

### 3.7. La educación ante la fragmentación social y las nuevas desigualdades educativas

Las nuevas tecnologías de la información y los nuevos sistemas de organización social del trabajo están redefiniendo los procesos laborales y, por tanto, el empleo y la estructura ocupacional. Mientras está mejorando la preparación para una cantidad importante de puestos de trabajo y a veces los salarios y las condiciones laborales en los sectores más dinámicos, otra gran cantidad está desapareciendo por la automatización tanto en la fabricación como en los servicios. Por lo general, suelen ser puestos que no tienen la cualificación suficiente para escapar a la automatización. *El aumento de preparación educativa, ya sea general o especializada, requerido en los puestos recualificados de la estructura ocupacional segrega aún más a la mano de obra en virtud de la educación* (Castells 1997:280). El trabajo degradado, desarrollado habitualmente por mujeres, minorías étnicas, inmigrantes, personas analfabetas y jóvenes se concentra en actividades poco cualificadas, mal remuneradas e inestables.

Como resultado de todo ello tenemos una sociedad cada vez más fragmentada. La creciente polarización social nos conduce a una sociedad estructurada en tres grandes grupos o *sociedad de los dos tercios*, en la que un primer grupo está formado por los trabajadores y trabajadoras que desempeñan las ocupaciones de mayor cualificación y, por tanto, las más remuneradas y estables; un segundo grupo lo constituyen los sectores de la población activa que mantendrán una relación eventual y flexible con el mercado de trabajo; y el tercero y último grupo que quedará excluido de la economía formal.

Ante esta situación se han alzado discursos que señalan a las tecnologías como las causantes del desempleo y la degradación del trabajo, por un lado, y de la descualificación de la mano de obra (Braverman), por otro. En relación a la primera cuestión, no contamos con estudios suficientes que confirmen dicha afirmación, de hecho, podemos decir, que las tecnologías por sí mismas no

causan desempleo, aunque reducen lógicamente el tiempo de trabajo por unidad de producción. Lo que sí puede afirmarse es que en el paradigma informacional cambia la cantidad, la calidad y la naturaleza del trabajo. De tal forma, que un nuevo sistema de producción requiere una nueva mano de obra. Las personas sin *cualificación informacional* o sin las habilidades suficientes para desarrollar las capacidades que exige la nueva situación económica, corren el riesgo de ser excluidos del trabajo o devaluados como trabajadores. Pero, y contestando a la segunda cuestión, que se esté produciendo un cambio en las cualificaciones requeridas no es lo mismo que las tesis sobre la descualificación del trabajo, como sostienen Levin, Carnoy, Fluitman y otros.

El modelo prevaleciente de trabajo en la nueva economía informacional es el de una *mano de obra nuclear*, formada por profesionales que se basan en la información y una *mano desechable* que puede ser automatizada según la demanda del mercado y los costes laborales<sup>77</sup>. Las opiniones que prevalecen en la OCDE y el FMI sobre este proceso de dualización social de la estructura ocupacional, responsabilizan a la falta de formación y a un desajuste de cualificación (o sea, inadecuación de las cualificaciones de la población activa respecto a las demandas de los empleadores) del aumento del desempleo, la desigualdad de la renta o la pobreza.

Fred Fluitman y Martin Carnoy (1995) en un estudio realizado al respecto, cuestionan la opinión de organizaciones como las anteriores que asocian el desempleo europeo o la caída de ingresos, en los Estados Unidos a un desajuste de las cualificaciones. Sus conclusiones revelan el escaso éxito de la formación en la consecución de un empleo y en el aumento de los ingresos entre los trabajadores. La formación no es, pues, un remedio para subsanar el desempleo o la reducción de los salarios. Pensar lo contrario es responsabilizar

---

<sup>77</sup> Castells establece una categorización más concreta y diferencia en cuatro posiciones diferentes en la nueva división social del trabajo que incorpora la economía informacional: *los productores del alto valor, basados en el trabajo informacional; los productores de gran volumen, basados en el trabajo de bajo coste; los productores de materias primas, basados en los recursos naturales; y los productores redundantes, reducidos al trabajo devaluado* (Castells 1997:74).

a las personas y al sistema educativo de la situación económica actual. Esto no significa que las personas no deban formarse y reciclarse de forma continuada o que la educación no deba transformarse o flexibilizarse para dar respuesta a las necesidades actuales, sino que no pueden darse respuestas simplistas para atender a un fenómeno tan complejo que necesita soluciones más radicales.

Las políticas formativas planteadas en estos momentos difieren notablemente de las anteriores. Mientras que hace veinte años se hacía hincapié en las cualificaciones específicas para tareas o profesiones concretas, las necesidades actuales obligan a los trabajadores a prepararse de forma rápida y flexible para tareas que probablemente se transformen con más frecuencia que la prevista hasta el momento. Por ello, uno de los objetivos educativos prioritarios es que las personas desarrollen una gama de cualificaciones "reutilizables" como la capacidad de interacción, de adaptación al cambio y de resolución de problemas. La capacidad para aprender nuevos trabajos en un corto período de tiempo es cada vez más un factor clave de empleabilidad.

En esa línea Levin y Rumberger (1989) destacan como los cambios introducidos en los procesos de trabajo a fin de lograr una producción individualizada y la participación de los trabajadores suponen la aparición de nuevas competencias. El análisis de los estudios realizados sobre este tema les lleva a considerar como básicas las siguientes competencias: iniciativa, cooperación, trabajo en grupo, formación mutua, evaluación, comunicación, razonamiento, solución de problemas, adopción de decisiones, obtención y utilización de la información, planificación, capacidad de aprendizaje y aptitudes multiculturales. La mayor parte de estas competencias, según los autores, no son las que se desarrollan en las escuelas por lo que se hace urgente modificar no sólo el contenido educativo, sino incluso las formas de adquisición. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que todas estas competencias se han de tener además de los conocimientos y técnicas normales. Así, a la conclusión a la que llegan es que lo más importante no es el *nivel* sino el *tipo* de educación que los trabajadores y trabajadoras necesitan.



Debido al impacto tecnológico y a los cambios introducidos por el paradigma informacional, algunos sectores educativos optaron por ampliar los contenidos educativos y otros, por desplazar el énfasis de los contenidos tradicionales a las nuevas competencias. Sin embargo, se ha podido constatar que en términos globales no se ha incrementado el nivel educativo puesto que las tecnologías han elevado el nivel de cualificación para determinadas ocupaciones, pero, al mismo tiempo, lo han reducido para otras. Por consiguiente no se trata de inflar todavía más las programaciones de contenidos hasta ahora ajenos a la escuela, sino de modificar sustancialmente el tipo de educación que se ofrece. Creer que la escuela puede resolver por sí misma los problemas del desempleo u otros de carácter social de la misma complejidad ha provocado, en ocasiones, abandonar objetivos referidos a conocimientos y a estrategias cognitivas básicas que por ahora sólo la escuela está en disposición de asegurar y que en el caso de que no se den el peligro de exclusión social y laboral de aquellos grupos que no poseen dichos conocimientos es todavía más grave. De lo que se trata, por tanto, es de que la escuela ( o la educación básica) integre las nuevas competencias de tal forma que se sumen a las anteriores y modifiquen la naturaleza de la educación, o sea, que las dinámicas y las metodologías se adapten a las nuevas necesidades informacionales.

A continuación hemos elaborado un cuadro que nos permite contrastar las diferencias entre el paradigma industrial y el informacional, de tal forma que podemos analizar los cambios que el nuevo paradigma está introduciendo:

<b>SOCIEDAD INDUSTRIAL</b>	<b>SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• producción centrada en la transformación de la materia prima (recursos materiales)</li> <li>• economía de escala: producto tipificado</li> <li>• cadena de montaje</li> <li>• reducción del sector primario e incremento del secundario y del terciario</li> <li>• plena ocupación</li> <li>• estabilidad laboral</li> <li>• sociedad piramidal</li> <li>• capital económico</li> <li>• cualificación específica</li> <li>• conocimiento explícito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la información como materia prima (recursos intelectuales)</li> <li>• economía de diversificación: modelo de artesanía industrial</li> <li>• sistema de producción flexible (NTI)</li> <li>• reducción del sector secundario, crecimiento del terciario y aparición del sector cuaternario</li> <li>• paro estructural</li> <li>• flexibilización del MT</li> <li>• sociedad dual</li> <li>• capital cultural</li> <li>• cualificaciones reutilizables</li> <li>• conocimiento explícito y tácito</li> </ul>

### 3.8. Democracia procedimental, poder comunicativo y educación

La teoría de la democracia que Habermas edifica en torno a su Teoría de la Acción Comunicativa ha sido acusada de no contemplar suficientemente la realidad de las instituciones y de las consecuencias anarquistas que supone el potencial de libertades comunicativas desencadenadas. Sin embargo, como hemos podido comprobar en la primera parte de esta tesis, el hecho de que Habermas conciba una relación dinámica y dialéctica entre sistema y mundo de la vida, no significa una visión ingenua de la realidad que minimiza los efectos del poder institucional o del mercado. Con *Facticidad y Validez* (1998) Habermas se propone superar críticas como éstas y ahondar en una nueva propuesta emancipatoria que se asienta en unas condiciones procedimentales determinadas y en las presuposiciones comunicativas. Para ello, introduce el concepto de *poder comunicativo* que hace referencia a la capacidad de generar procesos de cambio a partir de *una opinión pública activada* que trasciende el espacio de la esfera privada para ocupar, al mismo tiempo, el espacio de la esfera pública cuando así lo deciden los participantes.

Antes de plantear su teoría de la democracia Habermas hace un análisis progresivo para mostrar la evolución hacia ese cambio de perspectiva. Para ello, primero trata una concepción de la democracia, reducida en términos empiristas que elimina del poder y del derecho su aspecto de legitimidad democrática, para más tarde, desarrollar una concepción procedimental del proceso democrático, que no se suponga una concepción totalizadora centrada en el Estado.

Para analizar qué significa una teoría de la democracia en términos empiristas, Habermas recurre al análisis efectuado por Becker (citado en Habermas 1998). Este autor parte de la premisa de que *así como el poder se expresa en la voluntad del más fuerte, el poder estatal se expresa en la estabilidad del orden que logra mantener*. O sea, cuanto más estable sea una sociedad, menos cambios, críticas, actividad política de la sociedad civil, más poder se supone

que ostenta el estado, pues tiene controlado cualquier movimiento. Así pues, la legitimidad viene determinada por la estabilidad, o lo que es lo mismo por el reconocimiento tácito por parte de los dominados, ya sea a través de la resignación o del libre asentimiento.

Becker introduce el concepto de democracia entendido como un juego alrededor de las elecciones generales, el criterio de igualdad de voto, la competencia entre partidos o la dominación de la mayoría<sup>78</sup>. En relación a la "validez" de las normas, subyace la idea de que sólo se sostiene en la medida que van unidas a sanciones (y no a razones) que garantizan la estabilidad. Para explicar el comportamiento de las personas en relación a las normas, este autor recurre a la perspectiva de la elección racional<sup>79</sup>. Si un conductor decide o no saltarse un semáforo no es tanto en función del cumplimiento de una norma cívica, sino para evitar una posible multa. O si un partido acepta la derrota no es a causa del respeto a la alternancia política y a las normas democráticas, sino porque en el caso de que gane alguna vez deseará que el resto de partidos lo respeten.

Becker explica la aceptación de la regla de la mayoría recurriendo a la idea de una domesticación de la lucha por el poder. La mayoría de votos legitima el hecho de que una parte de la sociedad domine por un período de tiempo sobre la otra. Sin embargo, esta concepción no explica por qué la minoría se somete

---

<sup>78</sup> Para Habermas este tipo de democracia (competencia entre partidos, voto mayoritario basado en el secreto individual, etc) se basa en un "*subjetivismo ético*". La validez de las normas está en el asentimiento voluntarista de los sujetos. Así pues, la pretensión de validez de las decisiones mayoritarias no puede fundamentarse apelando al bien común, pues serían necesarios criterios objetivos. Conforme a los supuestos del subjetivismo ético todos poseen igual poder, las mayorías de votos son, por lo menos, una fuerza impresionante para ejercer la dominación.

<sup>79</sup> La Teoría de la Elección Racional puede considerarse como una versión actual del *individualismo metodológico* que se define por su consideración de la acción humana individual como la unidad de la vida social, de forma que la explicación del cambio social y las instituciones sociales consiste en mostrar como son resultado de las acciones de los individuos. Frente a varias alternativas de acción, los individuos tienden a hacer lo que consideran que les proporcionará mejor resultado. La teoría de la elección racional se enmarca pues dentro de un concepto de racionalidad instrumental caracterizada porque cada individuo tiene unos fines y escoge los medios que considera mejores para conseguirlos (Elster 1990).

a los dictámenes de la mayoría o por qué la mayoría no tiraniza a la minoría. Si bien Becker recurre a la idea de que el miedo de la mayoría a pasar a ser minoría en un momento determinado hace que no abusen de su poder y que la minoría a la espera de llegar al poder acepta las reglas de juego establecidas, no son razones suficientes.

Habermas acusa a Becker y a las teorías empiristas de la democracia de apoyarse en la premisa de que la “decisión por la democracia” no es una decisión fundada racionalmente, de no aceptar que los ciudadanos actúan en base a razones y no en función de los efectos propagandísticos (por ejemplo a la hora de elegir un partido político) o según la utilización de sus emociones (retórica de la política).

Después de examinar la propuesta de Becker y demostrar que no nos sirve para explicar las reglas del juego democrático entre ciudadanos racionales, Habermas recupera los modelos normativos de democracia y la teoría del derecho y sitúa en el centro del proceso democrático la *política deliberativa*. Esta concepción difiere tanto de la concepción liberal (derechos individuales) como de la republicana (ética de una comunidad concreta). De hecho, toma elementos de ambas concepciones y propone superarlas a partir de la *teoría del discurso*, en la que la validez se apoya en las reglas del discurso o en las características de una situación ideal de habla. Con la teoría del discurso se evita, por un lado, una sociedad basada en la felicidad de personas privadas implicadas en el proceso de producción económica y, en la que el Estado de derecho ha de garantizar el bien común entendido en términos apolíticos y, por otro, una sociedad excesivamente politizada enfrentada al Estado.

*La teoría del discurso que asocia con el proceso democrático connotaciones normativas más fuertes que el modelo liberal, pero más débiles que el modelo republicano, vuelve a tomar elementos de ambas partes articulándolos de forma nueva. En concordancia con el republicanismo pone en el centro el proceso de formación de la opinión y la*

*voluntad políticas pero sin entender la constitución en términos de Estado de derecho como algo secundario; antes los principios del estado de derecho los entiende, (...), como respuesta consecuente con la cuestión de cómo pueden institucionalizarse las exigentes formas de comunicación de una formación democrática de la opinión y la voluntad políticas. El desarrollo y consolidación de una política deliberativa, la teoría del discurso los hace depender, no de una ciudadanía colectivamente capaz de acción, sino de la institucionalización de los correspondientes procedimientos y presupuestos comunicativos, así como de la interacción de deliberaciones institucionalizadas con opiniones públicas desarrolladas informalmente. La procedimentalización de la soberanía popular y la vinculación retroalimentativa del sistema político con redes (para él) periféricas que representan los espacios públicos políticos se corresponden con la imagen de una sociedad decentrada (Habermas 1998:374).*

Ya no es el Estado como un todo homogéneo y totalizador que actúa como un sujeto, ni el sistema regulador entre poderes y equilibrios económicos. La teoría del discurso supera, por tanto, la filosofía de la conciencia que atribuye la práctica de la autodeterminación de los ciudadanos a un sujeto social global o al imperio anónimo de las normas. La teoría del discurso cuenta con la *intersubjetividad* de orden superior que representan los procesos de entendimiento que se efectúan a través de los procedimientos democráticos o en la red de comunicación de los espacios públicos políticos (dentro y fuera del complejo parlamentario). El flujo de comunicación entre la formación de la opinión pública, los resultados electorales y las resoluciones legislativas, tienen por fin garantizar que la influencia generada en el espacio de la opinión pública y el poder originado comunicativamente se transformen, a través de la actividad legislativa, en poder utilizable administrativamente.

Con el concepto de *poder comunicativo*, Habermas pone en el centro del proceso democrático las estructuras comunicativas de la opinión pública que constituyen una compleja red de sensores que reacciona ante situaciones

problemáticas y estimula opiniones influyentes capaces de dirigir el uso del poder. Las comunicaciones políticas que se efectúan a través del filtro de la deliberación dependen de recursos del mundo de la vida, de una cultura política que opera libremente y de una socialización política ilustrada, además de las iniciativas de las asociaciones y de los movimientos sociales como formadores de opinión. Desde esta perspectiva el sistema político y el económico son susceptibles de renovación y de cambio.

En la medida que la opinión pública después de un período de recoger la información necesaria sobre un tema que se ha vuelto problemático o es de interés público, se forma, delibera y se activa hacia un objetivo concreto, es capaz de incidir en el desarrollo y orientaciones futuras de ese acontecimiento. Un ejemplo reciente de este proceso lo encontramos en el tratamiento que está recibiendo actualmente los casos de malos tratos a mujeres a raíz del debate público que se ha producido gracias a la tenacidad y al esfuerzo de los movimientos de mujeres y a unos medios de comunicación que se han sensibilizado sobre el tema. Representantes de partidos políticos y del sistema judicial están recogiendo parte de las reivindicaciones y necesidades expresadas por las mujeres gracias, en parte, a una opinión pública favorable que encuentra deleznable este tipo de hechos e insuficiente e injusta la respuesta que la sociedad da a esta situación<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> A pesar de que la política liberal pone en tela de juicio de que todos los temas que por lo menos uno de los participantes pueda tener por públicamente relevantes, tiene que poder tematizarse públicamente e intenta mantener una férrea separación entre aquellos temas que considera propios de la esfera privada y los que teóricamente son propios de la esfera pública, podemos decir que *"sólo tras una "lucha por el reconocimiento" sostenida públicamente pueden las debatidas constelaciones de intereses ser abordadas por las instancias políticas correspondientes, ser introducidas en los órdenes del día de los órganos parlamentarios, ser discutidas y, llegado el caso, ser convertidas en una moción y tomarse sobre ello una resolución vinculante. Y es la regulación de un nuevo tipo penal o la ejecución de una resolución política (...) ya sea por parte de las instituciones privadas, ya sea por parte de las instituciones públicas, las que intervienen en la esfera de la vida privada e introducen cambios en las responsabilidades formales o en las prácticas vigentes"* (Habermas 1998:392). La tematización y tratamientos públicos de una materia no significa una interferencia en los derechos subjetivos. Los participantes tienen derecho a decidir qué es y qué no es una preocupación común para ellos, sin que ello signifique invadir de miradas extrañas los espacios íntimos.

*La política deliberativa obtiene su fuerza legitimadora de la estructura discursiva de una formación de la opinión y la voluntad que sólo puede cumplir su función sociointegradora gracias a la expectativa de calidad racional de sus resultados. De ahí que el nivel discursivo del debate público constituya la variable más importante (Habermas 1998:381).*

La política deliberativa precisa de sujetos capaces de entablar un diálogo y un debate público en torno a razones para acordar la mejor solución o alternativa a un problema planteado. Por ello, la educación cobra un papel de espectacular relevancia. Una educación que se ha de entender, como mínimo, desde una doble perspectiva: la primera, hace referencia a aquellos conocimientos y habilidades necesarias para elaborar una opinión bien fundada y, la segunda, a todas a las habilidades argumentativas y dialógicas propias de lo que bien podría considerarse una *pedagogía deliberativa* que ha de ser la base de todos los procesos de participación política y social futuros.

Tanto la política como la pedagogía deliberativa han de recurrir necesariamente a un "procedimiento ideal" de deliberación y de toma de decisiones que se ha de reflejar en la medida de lo posible en el conjunto de las instituciones sociales y educativas. Para caracterizar dicho procedimiento, Habermas recurre a los rasgos que Dahl (citado en Habermas 1998:394) define de la siguiente manera:

- *las deliberaciones* se efectúan en forma argumentativa,
- son inclusivas y públicas, no puede excluirse a nadie,
- están exentas de coerciones externas (violencia, represión, castigos, etc.) y,



- exentas de coerciones internas (todas las personas tienen derecho a hablar y hacer uso del mismo tiempo),
- se encaminan a alcanzar un acuerdo racionalmente motivado,
- se extienden a la totalidad de materias que pueden regularse en interés de todos por igual,
- igual derecho a voto en las decisiones,
- el mismo derecho a la elección de temas y en general al control del orden del día
- una situación tal que todos los implicados, a la luz de informaciones suficientes y de buenas razones, puedan formarse una opinión bien fundada de la materia necesitada de regulación y de los intereses en conflicto.

Toda asociación que institucionalice tal procedimiento con el fin de regular democráticamente las condiciones de su convivencia, se constituye en virtud de ello, según Habermas, en *comunidad de ciudadanos*. Lo que mantiene unidos a los miembros de dicha comunidad es en último término el vínculo lingüístico que permite la comunicación entre ellos. El discurso obedece a reglas que tienen como finalidad favorecer la elaboración de un juicio imparcial; de tal forma, que ningún argumento o razón puede considerarse buena si parte de la premisa de que su concepción del bien es mejor o superior a la del resto de miembros de su comunidad o el de otras comunidades. La *neutralidad* del procedimiento, cuestionada desde diferentes posturas<sup>81</sup>, depende de la primacía de lo justo sobre lo bueno, fundada en términos de argumentación<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Para los comunitaristas como Taylor, esta "política del universalismo", puramente procedimental, ignoraría la vitalidad de los diferentes contextos culturales a la hora de conferir identidad a las personas, por otra parte, mantienen la tesis de que ningún enjuiciamiento puede desprenderse de una visión del mundo determinada. Mientras que los liberales ponen en tela

Es cierto que los criterios señalados no los cumple suficientemente hasta ahora ningún orden político, pero ello no ha de suponer una excusa para una implementación aproximativa del procedimiento. Los movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y la comunidad educativa, entendida como una comunidad que persigue un proyecto común y que se rige por los principios de participación democrática, son contextos privilegiados para practicar este nivel de democracia y extenderla, así, a otros ámbitos de la vida social y política.

El obstáculo más importante de este proceso de democratización afecta de lleno a la educación. La esoterización del saber de regulación y control políticos impide a los ciudadanos hacer uso del necesario saber experto para la formación de sus propias opiniones. El saber y el lenguaje especializados a menudo distorsionan el proceso de comunicación y de discusión que precisa la creación de una opinión pública formada, con el consiguiente peligro de fundar una variante tecnocrática de paternalismo basada en el monopolio del saber.

Como hemos señalado en apartados anteriores, el acceso privilegiado a las fuentes del saber y a los canales de información están posibilitando nuevas formas de control y de exclusión social. Las esperanzas de que esto no ocurra se depositan en la educación, en los procesos democráticos de discusión pública y en el uso de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación por parte de los ciudadanos para compartir y extender sus opiniones.

---

de juicio que todos los temas puedan tematizarse públicamente, tan sólo porque un participante lo considere relevante. Por ello insisten en la necesidad de mantener una clara línea divisoria entre lo público y lo privado (Habermas 1998).

<sup>82</sup> *De ahí que podamos partir de que la práctica de la argumentación constituye un foco en el que los esfuerzos de los distintos participantes en la argumentación, por distinto que sea el origen de éstos, desarrollan por entenderse, se salen al encuentro unos de otros por lo menos intuitivamente. Pues conceptos como el de verdad, el de racionalidad, el de fundamentación o el de consenso desempeñan en todas las lenguas el mismo papel gramatical, por diversa que sea la interpretación de que son objeto, y por diversos que sean los criterios con que son aplicados. Éste es por lo menos el caso de las sociedades modernas, las cuales, al haber de operar con el derecho positivo, con una política secularizada y una moral racional, han pasado a situarse en un nivel postconvencional de justificación o fundamentación y exigen de sus miembros una actitud reflexiva respecto de las propias tradiciones culturales (Habermas 1998:389).*

*Un entendimiento discursivo garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones, e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización (Habermas 1998:403).*

#### **4. Diálogo, educación y cambio social: hacia un modelo comunicativo de la educación de personas adultas**

La escuela moderna, producto de la suma de conceptos, prácticas, leyes, técnicas y Estados nacionales por la que entendemos la «Europa Moderna», confía en la educación para extender el dominio de la razón y liberar a la humanidad de la oscuridad de las tradiciones. En este sentido, se ha visto en la necesidad de democratizar el acceso a la cultura y a los bienes educativos. El proyecto pedagógico ilustrado se basa fundamentalmente en la exaltación de lo nuevo y en el culto a la razón y a la verdad. Los prejuicios y las supersticiones han de ser sustituidos por el conocimiento racional y la evidencia de los hechos empíricos. La función de los educadores es, pues, transferir la verdad y los valores universales sobre los conceptos de bondad, belleza y verdad que rigen las diferentes esferas culturales.

El proyecto educativo de la modernidad ha sido criticado por enfoques teóricos e ideológicos de diferente signo. Renovadores, marxistas, anarquistas, tecnócratas o reproduccionistas han señalado o bien las debilidades pedagógicas y metodológicas de la institución escolar o bien sus intereses políticos, confeccionando propuestas educativas innovadoras o alternativas pedagógicas coherentes a sus idearios.

A nosotros nos interesa destacar aquellas perspectivas educativas que se proponen transformar las condiciones de desigualdad e injusticia social puesto que son la base de la pedagogía crítica actual. Las propuestas críticas de la modernidad tradicional o de la primera modernidad, cuestionaban las orientaciones políticas e ideológicas de la escuela capitalista y proponían un proyecto educativo de acorde con los valores y objetivos que perseguían. Es el caso de propuestas como las de Ferrer i Guàrdia, Freinet, Makarenko, Illich o el mismo Freire. En la actualidad, debido en parte a las nuevas condiciones históricas y a la evolución del pensamiento como hemos analizado en el apartado anterior, la pedagogía crítica o los proyectos educativos

emancipatorios no se alinean en una orientación política concreta ni conciben de antemano un proyecto social que impulsar.

En la línea de propuestas transformadoras como la de Habermas y a la luz de las aportaciones más relevantes de las ciencias sociales en estos últimos años, la pedagogía crítica opta por promover el diálogo y la participación social como ejes de su propuesta educativa. De esta forma se dispone a contribuir con la realización del proyecto moderno: la radicalización de la democracia y la emancipación del sujeto.

Al situar el diálogo en el centro de la acción educativa, la obra de Freire nos permite entroncar parte de la tradición de la pedagogía crítica con la edición que ahora se inaugura. El aprendizaje dialógico, la reflexión crítica y la participación social se hallan en la base de los proyectos educativos que hoy pueden considerarse alternativos. Lo que nos interesa, pues, es ver cómo interrelacionar los presupuestos comunicativos y procedimentales de la propuesta habermasiana con los planteamientos y las prácticas actuales de educación crítica.

De la misma manera que Habermas se apoya en las condiciones comunicativas que se dan en las prácticas cotidianas para elaborar su propuesta, nosotros buscaremos los principios que orientan la práctica educativa en los proyectos críticos de educación de personas adultas<sup>83</sup>. Teniendo en cuenta que las ideas de Freire han orientado buena parte de los presupuestos teóricos y prácticos de estas experiencias. Por tanto, no se trata de idear un nuevo modelo teórico para orientar la práctica educativa, sino de indagar en las condiciones y los supuestos teóricos subyacentes que hacen

---

<sup>83</sup> Mi vinculación a proyectos de esta naturaleza desde hace más de doce años me permite tener un conocimiento importante de esta realidad. La relación con los participantes de la Escuela de Educación de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí y mi participación en la Asociación de Educación de Personas Adultas -AEPA- me han ofrecido una fuente muy valiosa de conocimientos y experiencias.

que dichas prácticas sean capaces de generar procesos de transformación social y personal. Todo ello nos ha de servir para reflexionar y sistematizar las razones en las que se apoyan estas prácticas y, como resultado final, bien podrían constituirse en un conjunto de orientaciones normativas a debatir y a consensuar en aquellos proyectos educativos que se propongan transformar su realidad.

Antes de entrar a estudiar las características y las condiciones en las que se desarrollan estas prácticas educativas, haremos un breve repaso en torno a la evolución del modelo de educación de personas adultas. Por regla general, éste tiende a evolucionar del modelo compensador al modelo comunicativo. Esta evolución, aunque todavía hoy no se ha extendido a la mayoría de experiencias, nos permite sentar las bases de esta nueva perspectiva crítica de la educación de personas adultas que pone el acento en las condiciones ideales de la comunicación.

El proceso histórico de escolarización de la educación de personas adultas contribuyó a que su desarrollo estuviera vinculado al *modelo compensador*. Desde esta perspectiva, la educación de personas adultas tiene como finalidad recuperar y remediar los daños y las carencias educativas que las condiciones económicas y sociales han provocado en un segmento importante de la población adulta a causa de su falta de escolarización cuando era el momento. Las aportaciones de diferentes disciplinas en relación a las capacidades y al aprendizaje adulto y una visión dialógica como la que sostienen Freire y Habermas, nos han permitido avanzar hacia un *modelo comunicativo* de la educación de personas adultas que tiene como objetivo promover procesos de participación y transformación social, a partir de la confianza que depositan en el sujeto como actor social con capacidad para conocer y comunicarse [4.1]. Las desigualdades educativas y culturales que acompañan al desarrollo actual de la sociedad de la información y a la mundialización de la economía, convierten a la educación en una herramienta eficaz para luchar contra la fragmentación de la sociedad entre aquellos colectivos que acceden a la

información y al conocimiento y los que por diferentes razones quedan excluidos. Para ello, es necesario que la educación supere el falso debate entre *el aprendizaje instrumental* o *el aprendizaje dialógico*. Las personas adultas requieren una formación de calidad, capaz de integrar todas las dimensiones del aprendizaje a través del diálogo [4.2].

Llegados a este punto, nos disponemos a analizar los rasgos más característicos de aquellos proyectos o experiencias educativas que pretenden, por un lado, posibilitar que las *interacciones* en las que participan las personas adultas se desarrollen en condiciones de igualdad y de aprendizaje dialógico y, por otro, transformar las tipificaciones y aquellos aspectos de la realidad social que inhiben la participación. Las personas construyen la imagen de sí mismas a través de la información y de las sensaciones que reciben de los otros en procesos de interacción social. Parte del éxito en el aprendizaje depende del autoconcepto del sujeto que aprende y de las expectativas y confianza que los otros depositan en él [4.3]. Las teorías del déficit han generado prácticas educativas compensadoras al desconfiar en la capacidad de aprendizaje de las personas adultas, limitando así muchas de sus posibilidades. La educación de personas adultas ha de partir de las competencias y de las habilidades de los sujetos de aprendizaje. El hecho de que la sociedad priorice o valore una serie de competencias de carácter académico y formal, no implica que las personas no actúen de manera inteligente en relación a las estrategias y habilidades que han desarrollado en el marco de su cultura: *inteligencia cultural*. En la base de la mayoría de las experiencias de aprendizajes se hallan las *habilidades comunicativas* y la capacidad para compartir y socializar el conocimiento. El aprendizaje dialógico representa una de las formas habituales de aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desenvuelven las personas y nos permite partir de sus conocimientos y habilidades para avanzar así en la construcción cooperativa del conocimiento [4.4].

Los proyectos o centros de educación de personas adultas son contextos privilegiados para practicar la democracia participativa. El pacto en torno al

proyecto educativo de toda la comunidad es una experiencia de aprendizaje democrática que permite a los participantes y a los profesionales de la educación profundizar en el ejercicio de la democracia y en la consolidación de *comunidades comunicativas de aprendizaje*. Desde esta perspectiva, en muchas ocasiones, son los propios centros educativos los que articulan la participación social y cultural en el conjunto de la comunidad. La participación que se genera en la dinámica de los centros se extiende al conjunto de ámbitos de participación y de opinión pública más próximos. De esta forma, la educación de personas adultas tiene un efecto multiplicador, transfiere a través de las personas que participan modelos y sistemas de participación que permiten cambiar radicalmente el funcionamiento de las organizaciones [4.5].

El transcurso de la modernidad tradicional a la modernidad comunicativa comporta cambios sustantivos en la concepción del sujeto y de la acción social. La política de la vida desplaza a la política emancipatoria y el estilo de vida personal adquiere las connotaciones de un proyecto político. La crisis de los valores tradicionales, la incertidumbre fabricada, la soledad del individuo en la toma de decisiones que son, cada vez más, de naturaleza moral, ponen en el centro de la acción (social, cultural, educativa, etc.) la autoreflexión y el diálogo. A través de la conquista de los espacios públicos y de una opinión pública favorable los movimientos sociales ejercen su *poder comunicativo* y pueden incidir en el curso de los acontecimientos sociales, políticos y económicos que les preocupan. El movimiento de participantes de experiencias en educación de personas adultas promueve un modelo educativo basado en el aprendizaje entre iguales y la participación. Para ello es necesario que las personas dispongan de la información y de los conocimientos necesarios para expresar sus necesidades y demandas [4.6]. El papel de los profesionales de la educación es de gran relevancia en este contexto. En efecto, los educadores y educadoras desde una perspectiva crítica de la educación deben comprometerse con los objetivos transformadores de la educación y contribuir al desarrollo de experiencias educativas democráticas y participativas, actuando como un miembro más y favoreciendo el pacto entre toda la



comunidad educativa. Para ello deben facilitar espacios de comunicación en los que el mundo de la vida no se sienta en condiciones de inferioridad frente al sistema. Así, los educadores tienen un papel fundamental como: *moderadores del diálogo, estimuladores del aprendizaje, investigadores críticos e intelectuales orgánicos* [4.7].

#### **4.1. Del modelo compensador al modelo comunicativo de educación de personas adultas**

El modelo compensador se apoya sobre una teoría educativa que no responde ni a las exigencias actuales de la sociedad ni a las necesidades de las personas adultas. La sociedad industrial en la que se enmarca el modelo compensador está en profunda transformación desde la década de los ochenta. El tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información comporta cambios radicales en la naturaleza y en la organización social del trabajo, a los que la educación debe responder de manera diferente. Al mismo tiempo, su concepción de las características del aprendizaje de la persona adulta y de como ésta construye el conocimiento ha sido ampliamente superada gracias al desarrollo de disciplinas como la psicología y la pedagogía. Sin embargo, todavía hoy gran parte de los fines y recursos educativos están condicionados por este paradigma [4.1.1].

El nivel de investigación que existe actualmente sobre el aprendizaje adulto y las últimas aportaciones de las ciencias sociales, han permitido construir una teoría de la educación de personas adultas que supera las limitaciones del paradigma compensador y se vertebra en torno a las capacidades humanas, entre ellas la comunicativa. El modelo comunicativo, se fundamenta en la capacidad de acción y reflexión de las personas a través de los procesos de interacción social. De este modo, podemos elaborar una perspectiva educativa que contemple la posibilidad de introducir proyectos de transformación social, que al sustentarse en las competencias de las personas y no en sus deficiencias asuman el protagonismo que les corresponde en la dirección de sus aprendizajes y de sus actuaciones sociales.

Hacemos uso de la dicotomía entre ambos modelos (compensador y comunicativo) porque nos sirve para explicar, en parte, la evolución que ha experimentado este ámbito de la educación desde perspectivas arraigadas a la tradición o al impacto de la institución escolar, a las que se han distanciado claramente de aquellos aspectos que pueden recriminarse a la escuela, tanto

desde la educación infantil como desde la educación de personas adultas. Nos estamos refiriendo a aspectos como el carácter autoritario de la escuela, metodologías pasivas, desconexión de la realidad exterior, objetivización del educando, organización escolar jerárquica, concepto elitista de la cultura, etc. Es cierto que son ya muchas las investigaciones y estudios que han demostrado ampliamente la inconsistencia teórica y práctica del modelo compensador en la educación de personas adultas, sin embargo, todavía hoy una parte importante de las experiencias y centros educativos se orientan según este paradigma.

Durante las dos últimas décadas las prácticas y organizaciones más avanzadas de educación de personas adultas<sup>84</sup> han empleado esta dicotomía de forma estratégica, es decir, ha sido de gran utilidad para cuestionar aquellas visiones y prácticas educativas que reproducían (y reproducen) los contenidos, procedimientos, sistemas de organización de la escuela, etc. más reprobables y reivindicar, así, un currículum, una didáctica y unas formas de organización específicas. Sin embargo, hoy podemos decir que los supuestos básicos están prácticamente o, mejor dicho, teóricamente asumidos. Por consiguiente ya no es necesario seguir empleando esta dicotomía, de hecho, en la actualidad los movimientos de educación de personas adultas están más interesados en definir, enmarcar teóricamente y materializar sus proyectos educativos que no en rivalizar con aquellos modelos o proyectos que la historia, las últimas aportaciones teóricas y las experiencias más avanzadas ya han invalidado. Si nosotros hacemos referencia a la oposición entre éstos es porque, de algún modo, nos conviene en nuestra explicación y no, porque no seamos conscientes de las limitaciones que comporta o de las críticas que algunos autores han hecho a este procedimiento<sup>85</sup> [4.1.2].

---

<sup>84</sup> En el caso del estado español nos referimos a la Federación de Asociaciones de Educación de personas adultas (FAEA) y en Catalunya a la AEPA y FACEPA. Todas estas organizaciones llevan años trabajando por un modelo comunicativo de educación de personas adultas, promoviendo prácticas y elaborando material pedagógico adiante a los principios del aprendizaje dialógico.

<sup>85</sup> En este sentido conviene revisar las críticas realizadas por Trilla (1990). Trilla pone en evidencia la limitación teórica que supone argumentar la especificidad de la educación de

#### 4.1.1. Aproximación al modelo compensador

El impulso de la educación de personas adultas se ha de contextualizar en el marco de las sociedades modernas, en un momento en el que se está produciendo el desarrollo de la sociedad industrial. Así, por un lado tenemos que el programa ilustrado democratiza el acceso a la cultura y a la educación, por lo que se produce un crecimiento importante de las experiencias en este ámbito educativo (sociedades económicas de amigos del país, ateneos, campañas de alfabetización, tertulias literarias, academias, etc.) y, por otro, que el tránsito de la sociedad agraria a la sociedad industrial requiere una mano de obra con mayor formación<sup>86</sup>.

El auge de la educación de personas adultas se debió, en parte, a la gran expectación que despertó entre la clase trabajadora y la burguesía. Para los trabajadores la educación era una forma de lucha contra la opresión y las desigualdades sociales y económicas que les imponía el desarrollo de un capitalismo creciente, mientras que para la burguesía fue un medio para extender su concepción ideológica y económica mientras capacitaba profesional y técnicamente a los trabajadores. Sin embargo, las consecuencias de la revolución tecnológica aplicada a los nuevos sistemas de organización social del trabajo y la concepción monolítica de la cultura, hizo que unos y otros se desencantaran paulatinamente de los beneficios de la educación.

El rápido desarrollo de la producción industrial moderna se apoyó en *una división del trabajo* sumamente compleja y diversa. A diferencia de la sociedad agrícola, el trabajo se divide en un número muy importante de ocupaciones en

---

personas adultas a partir de la negación del modelo compensador. Para éste, los elementos que son cuestionables para la educación de personas adultas también lo son para la educación infantil. Estando de acuerdo con esta consideración, no podemos obviar, sin embargo, que establecer la dicotomía entre el modelo compensador y un modelo específico de educación de personas adultas ha sido de gran utilidad para el desarrollo autónomo de ésta última.

<sup>86</sup> El libro de Flecha, R., López, F. y Saco, R. 1988. *Dos siglos de educación de adultos*, los autores abordan ampliamente el desarrollo histórico de la educación de personas adultas en España desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Lo que nos permite tener una idea clara de la

las que las personas se especializan, por lo que muchos oficios tradicionales desaparecen o quedan integrados en una parte de un proceso de producción a mayor escala. A medida que avanzaba el industrialismo, dominado por una concepción de la producción en serie y por una estructura vertical muy jerarquizada, la educación se verá sometida a un fenómeno de creciente polarización. En un extremo se encuentran todos aquellos trabajadores que se convertirían en una prolongación más de la máquina y para los que su formación se considerará un bien de consumo y no de producción y, en el otro, todos aquellos trabajadores que ocupan cargos de responsabilidad, diseño y control del proceso de producción, así como el conjunto de profesionales liberales que ven incrementadas sus posibilidades de acceso a los bienes educativos<sup>87</sup>.

Como resultado de las características de la sociedad y del modelo de desarrollo económico del momento, el debilitamiento de los modelos críticos y la falta de análisis prospectivo, la educación de personas adultas se vio reducida a una orientación instrumental y profesionalista en el terreno productivo y compensatoria en el cultural y educativo. El sector privilegiado de la población percibe la educación como un sinónimo de promoción económica y el sector no privilegiado, como una expresión de dominación de las clases hegemónicas que interpretan su cultura en términos de déficit y de compensación.

---

influencia del proyecto ilustrado en la educación de personas adultas y como ha evolucionado hasta nuestros días.

<sup>87</sup> El taylorismo o la organización científica del trabajo en la que se apoyó el industrialismo supone la separación radical entre los que ejecutan y los que diseñan las funciones del proceso productivo. De esta forma, el departamento de planificación arrebató los conocimientos que tradicionalmente habían poseído los trabajadores. La fragmentación y la especialización de las tareas hacía más vulnerable la mano de obra que podía verse substituida en cualquier momento. Por otra parte, las competencias profesionales que caracterizaban un determinado oficio permanecían invariables durante largos períodos de tiempo, lo que conllevaba que la mayoría de la población trabajadora estuviese ocupada en la misma empresa o el mismo sector de la producción hasta jubilarse, especializándose así en una actividad laboral que no se veía sometida a grandes cambios.

*El hecho de que la formación de los adultos tenga que reparar los desajustes del desarrollo social y económico supone poseer, además, una concepción dual de la educación, que será diferente según la clase social a la que se pertenezca; es decir, no hablamos de una concepción de la educación que recibirán todos los adultos, sino de la educación de una parte de ellos, los más desfavorecidos, que son los que han de ajustarse a las demandas del desarrollo. Una educación por tanto, instrumentalizada de la educación, concebida como un dispositivo para el desarrollo, no del individuo, sino de la economía. El trabajador, en este caso, no es considerado como el "sujeto" de la educación, sino el "objeto" de la instrucción. El proceso de escolarización de la Educación de personas adultas, más que un medio educativo pensado para el desarrollo intrínseco del individuo y su perfectibilidad, funciona como un medio instruccional extrínseco, pensado para instruir más que para educar, para reparar más que para construir, para curar más que para llevar una vida saludable (Medina 1997:124).*

La concepción del modelo compensador que se desarrolló durante la sociedad industrial, como bien indica Medina, se edificó sobre la base de una educación instrumental cuya función era hacer más competentes a las personas en sus ámbitos de actuación (laboral, social, familiar, etc.)<sup>88</sup>. Sin embargo, la concepción elitista de la cultura concebía a la persona como depositario de una cultura inferior, que debía abandonar para ingresar en los círculos de mayor prestigio. La persona así, lejos de ser sujeto de la acción educativa, se percibe como un objeto al que conducir y moldear en nombre de una cultura "superior".

---

<sup>88</sup> El éxito del taylorismo en la industria hizo que se expandiera a otros ámbitos, entre ellos el educativo. La formación profesional se especializa de la misma forma que se habían especializado las tareas en los procesos de producción. Este hecho provoca una fragmentación de los aprendizajes en función de las destrezas que requiere cada puesto de trabajo. De la misma manera, la planificación educativa se ve sometida a los mismos criterios de efectividad que la industria. Se consideraba que hay que definir los objetivos y especializar las funciones del profesorado para conseguir el máximo de productividad.

La instrumentalización de la educación y de la cultura por los intereses económicos y de clase durante la sociedad industrial fue ampliamente cuestionada por los movimientos sociales progresistas y por la pedagogía crítica. La perspectiva dialógica de Freire constituyó, en este sentido, una de las críticas más fructíferas, dotando a la educación de personas adultas de un marco teórico en el que sustentar sus prácticas emancipadoras. Frente a la extensión cultural de los saberes dominantes, Freire apuesta por la comunicación; frente a la cultura del silencio, la cultura de la participación; frente a la colonización cultural, la producción cultural y frente a la reproducción, la transformación social.

Al análisis histórico y sociológico hay que añadir la concepción sobre el aprendizaje y las características psicológicas de la persona adulta que sostiene el marco teórico del modelo compensador. Hasta los años 50, la adultez se consideró como una etapa estática y en declive intelectual. El modelo compensador de la educación de personas adultas ha estado dominado por las teorías del déficit. A causa de esta consideración las prácticas educativas han tendido a infantilizar a las personas adultas y a reproducir los esquemas escolares: pedagogía, métodos, recursos didácticos e incluso materiales.

Las teorías del déficit de la educación de personas adultas se han visto influidas, entre otras aportaciones teóricas, por la perspectiva psicoanalítica de Freud, la teoría psicogenética de Piaget y la diferenciación entre códigos elaborados y códigos restringidos de Bernstein.

La perspectiva psicoanalítica de Freud concibe que el desarrollo de la personalidad se extiende hasta los seis años. Por lo que la adultez responde a un proceso de maduración que se caracteriza por la resolución de los conflictos y tensiones generadas en esta etapa. De este modo, la adultez no registra cambios significativos que hagan modificar el modo de operar de la persona adulta. La rigidez con la que se caracteriza a la adultez, pone en cuestionamiento el sentido mismo del aprendizaje en esta etapa. Ante la

imposibilidad teórica de producir cambios en este momento del ciclo vital, la educación se ve en la tesitura de limar, con esfuerzo titánico, la resistencia de las personas adultas. El convencimiento de que la persona adulta no cambia, provoca la falta de expectativas pedagógicas y reduce las posibilidades de aprendizaje y de diálogo.

En relación al aprendizaje adulto, podemos decir que hasta los años sesenta, el estudio del desarrollo de la inteligencia se abordó desde concepciones teóricas y con instrumentos metodológicos que, hoy, ya se consideran inexactos. Los resultados de las investigaciones venían a corroborar los prejuicios sociales y científicos en torno al deterioro de la inteligencia con el paso de los años<sup>89</sup>. La *teoría psicométrica* de la inteligencia de Wechsler (1944)<sup>90</sup> y la *Teoría Genética de Piaget* (1983)<sup>91</sup>, establecen que edades son las mejores para aprender. La primera, apunta hacia una inflexión en sentido descendente alrededor de los 20 años y, la segunda, concluye el proceso de crecimiento de la inteligencia entre los 13 y 15 años. De esta forma, las teorías sobre la inteligencia más

---

<sup>89</sup> El estudio de la inteligencia tiene una larga tradición y cuenta con múltiples contribuciones desde que Galton en el siglo XIX realizará los primeros estudios antropométricos, pasando otros como Wundt, Cattell, Binet-Simon, Terman-Merrill, etc. Sin embargo, nos hemos limitado a destacar sólo las aportaciones de Wechsler y Piaget porque consideramos que son las que han tenido un mayor impacto en la lectura que se ha hecho sobre la inteligencia adulta.

<sup>90</sup> La concepción de las curvas de Wechsler ha sido una de las causas más importantes del predominio del paradigma deficitario. Wechsler, psicólogo del Bellevue Psychiatric Hospital de New York, construyó el test Bellevue, pensado inicialmente para diagnósticos clínicos, acabó utilizándose para medir la inteligencia de los adultos. Este test vino a confirmar la típica curva de modificaciones por envejecimiento correspondiente al rendimiento intelectual. Los resultados en general muestran como las puntuaciones descienden ligeramente alrededor de los 30 años y, claramente, a partir de los 60 (Medina 1997).

<sup>91</sup> Piaget concibe que el pensamiento del ser humano evoluciona desde el nacimiento hasta la adolescencia y la juventud, en la que se alcanza el razonamiento propio de las *operaciones formales*. Este tipo de razonamiento se diferencia de los anteriores en que es de naturaleza hipotético-deductiva, subordina lo real a lo posible y establece relaciones lógicas entre proposiciones (Piaget). Sin embargo, numerosos estudios demuestran que no todos los adolescentes y adultos llegan a este estadio. Por lo que llegados a este punto, hemos de preguntarnos: qué competencias estamos midiendo, en base a qué criterios y con qué instrumentos. Una de las críticas más fundamentadas, que se ha hecho a los instrumentos de medición de la inteligencia que se desprenden de estas teorías, ha sido la de no haber separado los aspectos estrictamente intelectuales, de los escolares, puesto que en la mayoría de los casos los criterios de comparación que se establecieron partían de un estudio realizado a niños en procesos de escolarización en los países occidentales. Por tanto, los tests de medición de la inteligencia que elaboraron, han medido, fundamentalmente, el nivel académico de la persona y no, sus habilidades intelectuales.



influyentes, desde la perspectiva de la psicología de la educación, han omitido las posibilidades y la riqueza del aprendizaje en la vida adulta, al localizar la capacidad para aprender en unos períodos concretos de la vida, a partir de los cuales empieza a decrecer. La supuesta constatación de que la inteligencia decrece con la edad ha subestimado el aprendizaje adulto en relación a otros períodos de la vida como la niñez y la adolescencia. Así, el modelo deficitario de las capacidades cognitivas en la adultez, ha legitimado científicamente la falta de atención educativa y cultural durante esta etapa.

*-(...) al ser más pequeños, aprenden más que a ser más grande (PEA).*

*-(...) a un nivel (de dificultad en los conocimientos) más alto no pueden subir por la edad (PEA).*

El prejuicio alrededor de la edad actúa como un factor de exclusión ya que inhibe a las personas a partir de una determinada edad a participar en procesos de formación. Esta tipificación suele ir acompañada de un sentimiento de inseguridad y de angustia por parte de las personas que la emiten. El debilitamiento de la *coraza protectora* (Giddens 1995) en situaciones de la vida cotidiana en la que los conocimientos o habilidades se atribuyen a las franjas de edad más jóvenes o a las personas con titulación académica, reduce las posibilidades de éxito en el aprendizaje y en otro tipo de empresas que las personas se disponen a realizar.

La falta de consideración teórica de las potencialidades de aprendizaje de las personas adultas y la falta de apreciación de la evolución social han provocado que la educación de personas adultas se haya desarrollado fundamentalmente desde una óptica compensadora, basada en las carencias y en los déficits y no, en las competencias y en las posibilidades. La aplicación automática de estas teorías, así como la utilización de las metodologías y de los recursos didácticos propios de la infancia y de la adolescencia, han limitado considerablemente el desarrollo de la educación en esta etapa de la vida.

El análisis sobre las competencias lingüísticas también ha estado dominado por las teorías del déficit. Uno de los planteamientos que mayor impacto ha ejercido en educación de personas adultas ha sido la *Teoría de los Códigos* de Bernstein (1988-1989). La consideración de que existen diferentes tipos de lenguaje, unos más elaborados que otros, en función de la extracción social, ha llevado a identificar a los grupos que no dominan el código oficial de la escuela y el de las instituciones sociales-administrativas como incompetentes lingüísticos, por lo que una de las funciones que asume la escuela es neutralizar el código lingüístico restringido de origen por el código elaborado de las élites culturales. Es cierto que Bernstein evoluciona hacia una valoración más igualitaria de los diferentes usos lingüísticos. Sin embargo, durante mucho tiempo ha sido su Teoría de los Códigos la aportación más conocida en el debate teórico de la educación de personas adultas.

*- Yo pienso que es mucho esta inseguridad que tienes, de ponerte delante de los demás... sabes que no te explicas bien, que no te das mucho a la comunicación...y entonces tienes esta inseguridad y este miedo. Al no poderte comunicar con los demás, yo pienso que eso te frena mucho antes de hacer alguna cosa. Pero vencer estos miedos e inseguridades no es imposible (PEA).*

La diversidad lingüística se interpreta como deficitaria. La autopercepción negativa por parte de las personas que no dominan suficientemente el lenguaje valorado socialmente, dificulta su participación en procesos de comunicación y de participación social. Sin embargo, como queda reflejado al final de esta cita, ello no significa que no se sientan capaces de superar este miedo (dialéctica del control). Para ello es necesario que el modelo educativo y cultural contribuyan a cambiar la imagen que las personas tienen de sí mismas.

Desde el punto de vista de los fines educativos, el modelo compensador de educación de personas adultas se circunscribe a las necesidades que se desprenden de la sociedad industrial y a los supuestos psicológicos de las

teorías del déficit. Así pues, la educación es funcional e instrumental en el sentido de que pretende transmitir aquellos conocimientos y habilidades que se necesitan para desarrollar con éxito una actuación concreta, fundamentalmente aquellas relacionadas con el ámbito productivo, y compensadora en el sentido de que va orientada a reparar las pérdidas en las capacidades cognitivas que ocasiona el proceso mismo de maduración.

Al hablar de una educación funcional en relación a las exigencias de la sociedad industrial, nos referimos a una educación en la que se prioriza la adquisición de un saber enciclopédico y de aquellos conocimientos técnicos que requiere el progreso del industrialismo como si éstos fueran perennes. Predomina así una visión estática de la educación y de los aprendizajes que se han de desarrollar a lo largo de la vida, por lo que no se establece una diferenciación clara entre el aprendizaje infantil, propio de la institución escolar, y el aprendizaje adulto. A causa de la falta de consideración de las capacidades de las personas adultas y un concepto elitista de la cultura, la experiencia, el bagaje cultural y el saber popular, lejos de ser los pilares en los que se apoyan los nuevos aprendizajes, son considerados como obstáculos que hay que superar para erradicar los prejuicios y las supersticiones de las personas adultas sin formación.

La asunción del modelo compensador por parte de la educación de personas adultas a causa del fuerte impacto de la institución escolar sobre todo el universo educativo, es una de las principales causas por las que ésta se ha visto arrastrada sistemáticamente a reproducir los criterios pedagógicos de la educación infantil, viéndose entorpecido, así, el desarrollo autónomo de un ámbito de la educación que contiene los ingredientes suficientes para reclamar su especificidad.

La perspectiva de la educación como "remedio" del modelo compensador ha generado una imagen negativa alrededor de la educación de personas adultas, que ha originado que se conciba como una "segunda oportunidad" para todas

aquellas personas que no pudieron asistir en su día a la escuela, que sufren un supuesto deterioro de las capacidades intelectuales por el curso del tiempo o, simplemente, porque han fracasado en su paso por la escuela. De este modo la representación social de la educación de personas adultas, ha venido marcada por una aura peyorativa que ha llegado a producir incluso un cierto rechazo entre la población adulta que no quería verse estigmatizada.

- (...) *a la escuela de adultos van los que no saben nada* (PEA).

- *Ahora sirve para recompensar a la gente que en aquellos años (...)* (PEA).

Los comentarios anteriores reflejan como la visión compensadora de la educación de personas adultas tiene, por un lado, una connotación peyorativa ya que tiende a descalificar a las personas por su nivel de instrucción y, por otro, una concepción restringida de la educación que no tiene en cuenta que la necesidad educativa de las personas es una necesidad permanente, vinculada a los cambios constantes que se producen en la sociedad y no a las exigencias del pasado.

Dada la falta de especificidad del modelo compensador de la educación de personas adultas, la práctica educativa, la metodología y los recursos didácticos han estado dominados por el sistema educativo formal. Así, este modelo ha tendido a la infantilización de este ámbito de la educación, produciendo prácticas centradas en el poder de decisión y de ejecución de los profesionales de la educación y en una didáctica básicamente escolar.

De la misma forma, la falta de consideración de las capacidades de reflexión y actuación de las personas adultas a causa de su nivel de instrucción y de su edad ha provocado que los participantes se vieran desplazados de la organización y la gestión de los centros, proyectos o experiencias educativas y culturales en general. El proceso de democratización de la cultura se ha visto reducido a la extensión de la educación y al consumo cultural, pero no ha

hecho partícipes de su control a la población en general. En este sentido, las reglas subyacentes a la comunicación insertan un discurso regulativo en un discurso de la instrucción, en el que la distribución asimétrica de los roles de emisor y receptor ponen el énfasis en la función adaptativa de la educación.

*- (...) si aquí viene algún demandante, ya sabemos que pediría, más circo, más fútbol (...) tienes que ir contracorriente, tú eres quien tienes que crear la demanda, tú has de crear el mercado (PEA)<sup>92</sup>.*

La desconfianza en las capacidades y en la motivación de las personas provoca que las prácticas educativas y culturales se conciban desde la perspectiva del consumo o de la extensión cultural (Freire 1973), en la que los participantes adquieren conocimientos, habilidades o entretenimiento como una mercancía más. Esta visión mantiene alienados a los participantes de la gestación del proceso que va desde la confección de la oferta a su gestión y evaluación.

La responsabilidad de la acción educativa y cultural recae en los profesionales que "han de ir contracorriente" (acción estratégica) para impulsar aquellas actividades que ellos consideran necesarias o interesantes (colonización sistémica del mundo de la vida), pero que en ningún caso, comentan o contrastan con los participantes, puesto que parten de la premisa que tienen una visión sesgada y distorsionada de la realidad. El modelo compensador de la educación de personas adultas se apoya, por tanto, en una estructura comunicativa jerárquica en la que no se distribuye por igual las posibilidades de participar entre las diferentes personas implicadas en un mismo proceso.

---

<sup>92</sup> Queremos destacar que en este caso la cita se refiere a la opinión del director de un centro cívico de la ciudad de Barcelona, por tanto, de una persona con la responsabilidad de gestionar y dinamizar la vida cultural de una zona determinada.

#### **4.1.2. Aproximación al modelo comunicativo**

El advenimiento de la sociedad de la información ha puesto en evidencia la importancia de la educación como factor de crecimiento de la economía y de democratización de la sociedad con más intensidad, si cabe, que durante el desarrollo de la sociedad industrial. La selección, el tratamiento y la producción de información son algunas de las habilidades necesarias para afrontar los incesantes cambios que acompañan al proceso de evolución social.

El progreso de las tecnologías de la información y la globalización de la economía han producido nuevas formas de organización social del trabajo, la flexibilización del mercado laboral y el fenómeno de polarización social. La formación, cada vez más necesaria, se convierte en un instrumento de selección social por un lado y en un medio para combatir la exclusión social y económica por otro. Los intereses del sistema económico tienden a desplazar de los espacios de producción y de toma de decisiones a aquellos grupos sociales que no aportan conocimiento a la nueva economía informacional. De ello se deriva la necesidad de apostar por un modelo educativo que lejos de guiarse única y exclusivamente por las exigencias del mercado, recoja las necesidades que provienen de los diferentes sectores sociales y, por consiguiente, prevea las conexiones suficientes entre el sistema y el mundo de la vida en condiciones simétricas.

Las últimas contribuciones a las ciencias sociales (Castells 1997, Giddens 1995, Habermas 1987, etc.) presentan perspectivas duales. Conciben la sociedad de forma interactiva entre la agencia humana y los sistemas, de tal modo que los sujetos disponen de la capacidad para modificar las relaciones y los procesos que entran en contradicción con sus intereses. Un modelo educativo que se rija por un interés transformador ha de situar al sujeto en una posición de igualdad frente al sistema. Ello no significa obviar las relaciones de poder que el sistema y muchos individuos ejercen sobre otros, significa conceptualizar la posibilidad de cambio social gracias a los procesos de entendimiento y a la acción organizada de los integrantes de un grupo o de una

comunidad determinada. En este sentido, las concepciones duales presentadas por los autores antes mencionados, nos ofrecen algunos de los elementos imprescindibles para elaborar el marco teórico en el que sustentar prácticas educativas para la emancipación. Su denominación como modelo comunicativo de educación de personas adultas, tal y como indicamos en la introducción, viene justificada por la centralidad que ocupa la comunicación humana en los procesos de aprendizaje y de cambio social .

A estas contribuciones hemos de sumar las que provienen de campos como el de la psicología y la pedagogía. Muchas de las investigaciones y estudios que se han realizado desde estas disciplinas, nos han permitido superar la concepción compensadora de la educación de personas adultas, poniendo en evidencia los errores de las teorías del déficit y la necesidad de dotarnos de una pedagogía específica para este ámbito concreto de la educación.

A diferencia del modelo compensador, el modelo comunicativo se basa en una concepción dinámica del desarrollo de la persona adulta. La consideración de la adultez como una etapa estática de la vida fue puesta en cuestionamiento desde el propio psicoanálisis. Erikson (1981) contempló todas las edades y etapas de la vida de forma dinámica y cambiante, lo que le llevó a ampliar las etapas psicosexuales de Freud<sup>93</sup>. Erikson, como sostenía Freud, consideraba que existe una estructura del desarrollo del ego que es universal y que responde a un programa de maduración interna. Sin embargo, la dimensión social y cultural con la que interpretaba la personalidad, hizo que se centrara en el estudio del proceso de construcción de la identidad en función de las demandas sociales. Su teoría ha sido acusada de concebir las relaciones entre persona y sociedad de forma adaptativa y de no contemplar posibilidades de

---

<sup>93</sup> Erikson sistematizó desde una perspectiva psicosocial en ocho etapas el proceso de desarrollo de la personalidad: oral-sensorial, anal-musculatura, genital-locomotor, de latencia, pubertad y adolescencia, primera adultez, adultez y madurez. Todas ellas se caracterizan por la superación de un conflicto determinado: confianza-desconfianza, autonomía-vergüenza, iniciativa-culpa, aplicación-inferioridad, identidad-confusión, intimidad-aislamiento, generatividad-estancamiento e integridad- desespero. Siendo las tres últimas propias de la adultez (Erikson 1981).

cambio social ya que el desarrollo de la personalidad se entiende como un proceso de adaptación a las necesidades sociales. Pero, conviene decir en su defensa, que ha contribuido a entender mejor la complejidad del comportamiento adulto y a superar la noción errónea sobre la falta de evolución en la adultez.

Además de Erikson, podemos destacar las contribuciones de autores próximos a la Teoría del Ciclo Vital como Havighurst (1952, citado a Flecha 1990:75) y Bromley (1974, citado a Flecha 1990:75) que hacen hincapié en el crecimiento de las personas adultas como consecuencia de las situaciones que han de resolver en diferentes etapas de sus vidas. La edad pasa a ser considerada una construcción social que está en función de cada cultura y organización social<sup>94</sup>. De este modo, la evolución no depende de causas biológicas o naturales, sino del marco sociocultural en el que se desenvuelve la persona. El paso a la adultez de una mujer gitana no es el mismo que el de una mujer "paya"; los acontecimientos históricos que han envuelto el desarrollo de una persona de 25 años son diferentes a los de una de 65 que, por ejemplo, en el caso de nuestra historia reciente, la dictadura tuvo una influencia determinante en la generación que entonces era joven.

---

<sup>94</sup> La revisión de algunas de las taxonomías más importantes (Bromley, 1966; Havighurst, 1952, Levinson, 1977) nos permiten la prácticamente unánime distinción de tres grandes etapas. *Adultez temprana* que se sitúa entre los 21-25 años según Bromley, 18-30 según Havighurst y entre los 17-40 según Levinson. Se trata de una fase de importantes cambios en la vida profesional y familiar (comienzo de una ocupación, elección de un compañero, hijos, etc.). *Adultez media*, entre los 25-40 según Bromley y entre los 30-60 y 40-65 para Havighurst y Levinson respectivamente. La característica más común de esta etapa es la gran productividad en la esfera intelectual y artística. Es el período de la plena realización. *La adultez tardía* es el último de los períodos y se extiende desde los 40-55 para Bromley y de los 59-65 para Levinson. Havighurst, por su parte, resume en seis las tareas más características de esta fase: ajuste al declive físico, ajuste al retiro y a la reducción de ingresos, a la muerte del cónyuge, afiliación política, adopción de roles y establecimiento de condiciones de vida cómodas (Blanco 1985:201-233). Es importante señalar que si bien las teorías del Ciclo Vital ha sido sumamente importantes para entender la adultez como una etapa de la vida muy dinámica, de profundos cambios, la distinción por etapas y las fases cronológicas responden a una cultura y a una sociedad en un momento histórico determinado. Por lo tanto, la interpretación que hacen de las fases y las tareas propias de cada fase se han de entender a la luz de las condiciones históricas y culturales de cada sociedad.



Para superar el reduccionismo que en ocasiones implicaba referirse a la adultez según las etapas por las que atraviesa el individuo, Birren, E. y Schaie, K. W. (1977, citado en Flecha 1990:77) nos ofrecen una visión global e interdisciplinar de la edad en función de la edad biológica, o sea, de su posición actual respecto a la duración estimada de vida, de la edad psicológica o aquellas capacidades que muestra la persona para adaptarse a los cambios ambientales y de la edad social o los roles que las personas han de asumir según la dinámica social.

En relación al estudio de la inteligencia, podemos constatar que en los últimos treinta años, el estudio de los resultados obtenidos en los tests longitudinales, ha transformado la concepción sobre la evolución de la inteligencia con el paso del tiempo. A diferencia de los resultados que arrojaban los tests transversales, los longitudinales demuestran como determinados aspectos de la inteligencia se mantienen e incluso progresan hasta la vejez (Schaie 1983)<sup>95</sup>.

Las investigaciones realizadas por Cattell (1963) y Horn y Catell (1966) (citado en Medina 1997) han sido de gran interés en el estudio de la inteligencia adulta. Estos autores diferencian entre inteligencia cristalizada e inteligencia fluida<sup>96</sup>. Mientras que ésta última se edifica sobre una base fisiológica y es

---

<sup>95</sup> En esta línea cabe destacar los estudios de Schaie, K. W. y sus colaboradores. Estos sirvieron para poner en evidencia algunos de los presupuestos en los que se habían apoyado las teorías del déficit: a) en los tests transversales el efecto de la edad encubre el fenómeno generacional, b) en muchos estudios se habían utilizado procedimientos típicamente escolares y, c) el interés se centraba en comprobar si la inteligencia declina y no en analizar aquellos aspectos que decrecen o aumentan con la edad.

<sup>96</sup> 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 cognitivos básicos como abstracción, razonamiento, deducción de relaciones, adquisición de conceptos, resolución de problemas, etc. Se suelen mencionar como habilidades típicas que reflejan la inteligencia cristalizada: la comprensión verbal, la capacidad de evaluar situaciones prácticas demostrando un conocimiento de las normas, usos y convenciones sociales, la capacidad de razonar formalmente con problemas cuyos contenidos vienen dictados por la cultura de que se trate, la capacidad de realizar determinadas operaciones y cálculos estrechamente relacionados con la vida cotidiana, como porcentajes, cambios de moneda, o el consumo de gasolina de un automóvil. Mientras que el concepto de *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,

sensible al deterioro con el paso del tiempo, la primera depende de la experiencia y del contexto sociocultural en el que la persona interviene, por lo que cabe la posibilidad de crezca a lo largo de toda la vida. Esta nueva línea de investigación permitió que la educación de personas adultas se desarrollara sobre la especificidad del aprendizaje adulto. De esta forma, los programas educativos adquieren una nueva dimensión, lejos de la impronta del sistema educativo infantil.

El concepto de inteligencia cristalizada ha evolucionado hacia la noción de inteligencia práctica<sup>97</sup> gracias a los trabajos de Cole y Scribner (1977), que recogieron las aportaciones realizadas por Vygotsky y sus colaboradores. El concepto de inteligencia práctica muestra la universalidad de las capacidades cognitivas básicas, por lo que actuaciones diferentes no implican un mayor o menor nivel de capacidades o de inteligencia, sino distintas formas de operar según las características del contexto sociocultural en el que la persona se desenvuelve y en función de si ha participado o no en ámbitos formales de aprendizaje. El hecho de que las capacidades cognitivas básicas se consideren independientes al nivel de instrucción, ha dado un nuevo impulso al desarrollo de la educación desde una óptica integradora de las diferencias cognitivas y culturales.

---

la capacidad de completar patrones visuales, etc. La característica fundamental de estas habilidades es que están poco relacionados con los procesos de aculturación, socialmente establecidos, y, por tanto, exigen del sujeto para su resolución la puesta en funcionamiento de estrategias idiosincráticas y personales. Estas habilidades dependen más que de influencias educativas, de situaciones de aprendizaje casual incidental. Esta es precisamente la principal diferencia entre la inteligencia fluida y la cristalizada, ya que la inteligencia cristalizada depende ampliamente de tareas y habilidades determinadas culturalmente. Otra diferencia importante es que aunque ambas dependen de factores hereditarios y ambientales, se puede decir que la inteligencia fluida representa en mayor medida los determinantes hereditarios y la inteligencia cristalizada los determinantes ambientales (García Madruga, J. A. y Carretero, M. 1985. La inteligencia en la vida adulta. En Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios J. *Psicología Evolutiva3: Adolescencia, Adulter y Senectud*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 149-150).

<sup>97</sup> Por inteligencia práctica Cole y Scribner entienden el conjunto de habilidades y destrezas que las personas desarrollan para resolver situaciones prácticas de su entorno. Implica un tipo de actuación en el que no se da la diferencia entre mano y cerebro, puesto que el fin último es actuar (Cole y Scribner 1977).

*- A mi no me influye nada que la gente diga –esta persona grande que viene al colegio qué tonta, qué irá a aprender con los años que tiene o la edad que tiene- lo encuentro una cosa muy simple (PEA).*

La práctica diaria de muchas personas que están participando en procesos de formación sin que la edad sea un obstáculo para ello, es una muestra de que el aprendizaje es posible a cualquier edad y, por tanto, que la falta de expectativas positivas alrededor de la educación de personas adultas, no deja de ser un prejuicio respaldado por una parte importante de la investigación en psicología de la educación que durante años se ha centrado básicamente en la infancia y en la juventud.

*- (...) la gente adulta llega un momento que te das cuenta que necesitas, que quieres aprender otras cosas, ampliar tus conocimientos, cosa que con los niños no, van porque los obligan a ir, porque han de ir. La curiosidad viene más tarde, cuando eres adulto, es cuando te planteas: me gustaría saber (...) (PEA).*

La curiosidad es un componente básico de la inteligencia humana que aumenta con la edad en la medida que las personas están abiertas a nuevos aprendizajes y renuevan sus intereses. La idea de que las personas adultas sin instrucción académica no tienen interés por aprender, es sólo una justificación para no incorporarlas en procesos de participación más amplios. Por otra parte, vale la pena destacar como la necesidad de aprender y de actualizar los conocimientos se percibe como constante y no como una forma para remediar la falta de educación de épocas pasadas. Por otra parte, la constatación de que las motivaciones y el tipo de aprendizaje de los niños son diferentes al de los adultos requiere un tratamiento educativo específico para cada edad.

La perspectiva comunicativa que nos ofrece la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas nos permite progresar hacia una nueva concepción de la inteligencia que tiene como base las interacciones sociales y el diálogo. El

aprendizaje cooperativo se halla pues en el trasfondo de los procesos de actuación y de relación tanto en los ámbitos formales como en los no formales. De este modo el concepto de acción comunicativa nos sirve para proponer un nuevo concepto de inteligencia que recoja, por una parte, las aportaciones de investigaciones anteriores en la línea de la inteligencia cristalizada y práctica y, por otra, la base comunicativa e interactiva de los procesos de reflexión y de entendimiento de acuerdo con los planteamientos más actuales sobre el tema, como desarrollaremos más adelante.

Desde la perspectiva del modelo comunicativo las necesidades educativas de las personas adultas no son consecuencia de una escolarización insuficiente (modelo compensador), sino del proceso de evolución social y de la renovación constante de las competencias básicas que éste genera. De ello no ha de inferirse la conclusión de que ahora hay que acumular más conocimientos como si se tratara de un saber enciclopédico, sino que se requieren un mayor número de habilidades y estrategias para hacer frente a los nuevos aprendizajes (Levin 1989, Castells 1994).

*- Llega un momento que te encuentras muy desfasada, vi los estudios de mis hijas muy avanzados en comparación a los míos, pensé que era el momento de ayudarlas más y todavía necesito ponerme al día, por eso comencé a ir a la escuela (PEA).*

La percepción de que los conocimientos tienen fecha de caducidad y evolucionan, genera una inquietud para seguir aprendiendo a lo largo de todo el ciclo vital. La idea de que había una etapa para aprender y otra para trabajar y desempeñar los roles propios de la adultez se ha acabado.

La visión de la educación como "remedio" del modelo compensador ha sido desplazada por la concepción "aceleradora" del modelo comunicativo. La confianza en las capacidades de las personas adultas y en el aprendizaje dialógico, genera expectativas positivas de aprendizaje que redundan en una

práctica educativa más significativa y más rica. La aceleración hace referencia a la necesidad que tienen los grupos sociales que se encuentran en desventaja en aprender y adquirir el mayor número de habilidades, de forma que puedan competir en condiciones de igualdad en una sociedad cada vez más desigual. Algunos autores y enfoques teóricos han mal interpretado la relación entre aprendizaje instrumental y aprendizaje dialógico, oponiéndolos. Sin embargo, un modelo educativo que aspire a alcanzar mayores cuotas de igualdad no puede obviar la necesidad de adquirir los aprendizajes instrumentales que requiere el funcionamiento del sistema social y económico actual. El desarrollo del sentido crítico es necesario pero no suficiente. La educación que se limita única y exclusivamente a potenciar el diálogo como un valor humanista, corre el riesgo de contribuir al mantenimiento de las desigualdades sociales. Así, el modelo comunicativo de la educación de personas adultas, integra tanto los conocimientos técnicos y científicos como los valores democráticos y el sentido crítico con la idea de favorecer procesos de igualdad y de transformación social.

*- (...) lo que es muy importante es que se imparten cosas muy prácticas: como enfrentarse al trabajo, a la hora de enfrentarse fuera (en la sociedad), fuera de la escuela. A la hora de salir fuera hay cosas que no sabemos, que nos quedamos (...), a la hora de rellenar un papel (...). Es muy importante estar bien preparado para enfrentarse a la vida (HC).*

Las personas destacan la importancia de adquirir tanto los conocimientos y habilidades que han de utilizar eficazmente en su vida profesional o laboral (enfrentarse a la hora del trabajo), como aquellas que se consideran básicas en el marco de la convivencia social (enfrentarse fuera). El mundo laboral y el mundo social exigen competencias instrumentales y comunicativas. Desde una perspectiva dialógica analizar los excesos de la burocracia en las sociedades modernas no le resta importancia a aprender a rellenar un papel.

Las personas necesitan participar en procesos en los que son tratadas como iguales y consideradas como personas autónomas y responsables. El modelo comunicativo, a diferencia del modelo compensador, considera a los participantes gestores de su propia formación y los hace cómplices de los proyectos culturales y educativos en los que participan. Para ello, es preciso que las situaciones de aprendizaje, de participación social y de toma de decisiones se desarrollen en condiciones ideales (Habermas).

*- Lo que quieres es que te traten bien como una persona que eres, como una persona grande que eres, no como a un niño (...) tú necesitas ya una cosa que veas que hay ganas y que hay compañerismo y que hay cosas entre los compañeros y entre los maestros. Ha de haber compañerismo entre todos (PEA).*

## **4.2. Aprendizaje instrumental, aprendizaje dialógico**

La falsa polémica establecida en torno a la dicotomía entre aprendizaje instrumental y aprendizaje dialógico ha provocado, en unos casos, la pérdida de la calidad educativa y por consiguiente el incremento de las desigualdades y, en otros, la falta de interés en promover el desarrollo del sentido crítico y el potencial transformador de la educación de personas adultas.

Desde diferentes perspectivas teóricas, se ha establecido la separación e incluso se han llegado a oponer los dos tipos de aprendizajes. Algunas han puesto el énfasis en el aprendizaje instrumental y otras en el aprendizaje dialógico. Para los defensores del aprendizaje instrumental, la comunicación y el diálogo es una pérdida de tiempo y responde al deterioro de la calidad educativa que han introducido los sectores de renovación pedagógica y los planteamientos democráticos de la educación. Para éstos, el aprendizaje debe ceñirse a la adquisición de aquellos conocimientos y habilidades técnicas y científicas que incrementan las competencias de las personas. Por el contrario, para los defensores del aprendizaje dialógico, se ha priorizar el diálogo y el sentido crítico para así contrarrestar la fuerza colonizadora del sistema educativo. Para éstos, la adquisición del saber técnico y científico es una imposición de la cultura dominante que infravalora y excluye el saber de los grupos sociales no privilegiados.

Estas perspectivas se han concretado de diferente manera en la educación de personas adultas. Las que han centrado su interés en los contenidos, argumentando que la introducción de aquellos aspectos relacionados con la participación social y el diálogo no pertenecen al ámbito educativo, han contribuido a la reproducción del modelo compensador en educación de personas adultas. Los contenidos y habilidades a aprender no son pues producto de un pacto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino la aplicación mimética de los contenidos escolares.

El aprendizaje instrumental se reduce así a la dimensión funcional del aprendizaje, o sea, a la adquisición de aquellas habilidades que hacen más funcional a una persona en su entorno, pero, descontextualizadas de un debate social más amplio: ¿por qué unas habilidades y no otras? ¿a qué intereses responden? ¿a favor de qué grupos sociales? y, por tanto, ¿en contra de quién?<sup>98</sup>. De esta forma, la educación tiende a reproducir las desigualdades sociales existentes, puesto que el aprendizaje se limita a adquirir aquellas habilidades técnicas y profesionales que la sociedad prioriza en función de criterios como la clase social, el género y la etnia (Bloom 1987, Hirsch 1987).

Las propuestas educativas que se desprenden de este tipo de análisis vienen a reforzar la concepción tradicional de la educación. Alertan sobre la necesidad de volver a centrar el interés educativo en el dominio de aquellos conocimientos científicos y técnicos necesarios para el desarrollo económico por un lado, y en el aprendizaje de las pautas de comportamiento y los valores sociales encaminados a mantener el orden social establecido, por otro. Se priorizan por tanto los elementos curriculares para la competencia, en función de la situación a ocupar en la pirámide social y, pasan a ocupar un plano secundario aquellos elementos relacionados con la solidaridad, la diversidad cultural, la participación social o el sentido crítico.

El aprendizaje dialógico, entendido como opuesto al aprendizaje instrumental, enfatiza los aspectos curriculares relacionados con la socialización, la participación y el diálogo. Algunas perspectivas críticas de educación de personas adultas han priorizado estos aprendizajes por delante, incluso, de los aprendizajes instrumentales. Esto ha provocado, por un lado que los

---

<sup>98</sup> Freire ya cuestionó en la Conferencia que tuvo lugar en Teherán en 1965 el concepto de alfabetización funcional puesto que se enfoca excesivamente a los aprendizajes técnicos y adaptativos de la alfabetización, por ello propuso un concepto más amplio como es el de "alfabetización cultural". Éste último incluye tanto los aspectos relacionados con la producción cultural como los que se derivan de la necesidad de la reproducción económica y cultural de la sociedad. Por otra parte la eficacia de la alfabetización cultural se encuentra en su método dialógico que evita la repetición mecánica del alfabeto (Lowe 1978).



participantes no vieran cubiertas sus expectativas y necesidades educativas y, por otro, un incremento de las desigualdades sociales y económicas.

Sin embargo, el error de ambos planteamientos está en haber desvinculado el aprendizaje instrumental del aprendizaje dialógico. Algunos autores han llegado incluso a defender esta oposición a partir de los conceptos de acción instrumental y acción comunicativa de Habermas, sin tener en cuenta que la acción comunicativa integra, entre otras, a la acción instrumental. Es el caso de Mezirow (1990), para él que el aprendizaje instrumental engloba los procesos de aprendizaje dirigidos al control y la manipulación del medio y de otras personas; mientras que el aprendizaje dialógico está formado por la adquisición de valores, ideales, decisiones morales y con la adquisición de conceptos como justicia, amor, libertad, autonomía, etc.

*El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías (Flecha 1997:339).*

Por tanto, el aprendizaje dialógico acentúa, por una parte, la importancia del procedimiento a la hora de decir qué aprendizajes son los que más convienen y se constituye, por otra, como una forma de aprendizaje. A través del diálogo, la comunidad educativa acuerda los contenidos del aprendizaje, por lo que cabe prever que éste incluirá tanto aspectos relacionados con aprendizajes instrumentales como comunicativos y, al mismo tiempo, el aprendizaje dialógico permite una adquisición más significativa y efectiva de los aprendizajes a realizar.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje dialógico no está reñido con la adquisición de aquellas habilidades instrumentales necesarias para actuar con éxito en los diferentes ámbitos de intervención del sistema económico y social, sino con la colonización tecnocrática del aprendizaje. El problema no está en efectuar aprendizajes que provienen de una concepción científica y técnica de la educación, sino que los participantes no hayan colaborado en la selección de esos aprendizajes. En ocasiones, para justificar este hecho, se alude a la falta de conocimientos específicos y técnicos de los participantes, invalidando así sus aportaciones. Sin embargo son los participantes los que tienen un conocimiento más profundo de sus necesidades e intereses<sup>99</sup>.

A diferencia de lo que sostienen algunas visiones sesgadas de la educación de personas adultas que les lleva a defender la idea de que las personas no tienen un interés real por los aprendizajes básicos o instrumentales, sino que más bien les mueve el deseo de relacionarse o de dialogar sin más, la cita siguiente es una muestra del valor que las personas conceden a estos aprendizajes, sobre todo si estos tienen una funcionalidad práctica evidente.

---

<sup>99</sup> El movimiento de participantes de educación de personas adultas de Catalunya -FACEPA- desarrolló durante los años 1995-96 una propuesta curricular del Graduado de Educación Secundaria como una respuesta alternativa al "currículum escolar" que las administraciones y muchos profesionales de la educación defienden. El proceso de elaboración de la propuesta concluyó en un debate público en el que participaron todos los miembros de la comunidad educativa. Esta experiencia es una demostración práctica de como la comunicación, cuando el objetivo es entenderse sobre un aspecto de especial relevancia como éste, puede hacer confluir diferentes discursos que complementan y enriquecen el proyecto que está en curso. En la actualidad el movimiento de educación de personas adultas de todo el estado- FAEA- tiene como referencia las aportaciones hechas por los participantes y están trabajando conjuntamente en una propuesta común. Muchos de los conocimientos básicos que propusieron hacen referencia a aprendizajes instrumentales y prácticos relacionados con la vida cotidiana y con intereses sociales. Entre ellos, destacamos los siguientes: a) leer y entender correctamente cualquier documento informativo u oficial, b) saberse expresar correctamente en público, c) conocimiento del medio ambiente, d) conocer a nivel de usuario los servicios bancarios, e) derechos y deberes de los ciudadanos, f) aspectos relacionados con la alimentación, g) funcionamiento del sistema político y económico, h) contratos de trabajo, i) comprensión de la prensa escrita (...). FACEPA 1996. ¿Qué se ha de considerar necesario y básico para obtener el Graduado en Educación Secundaria para las personas adultas?. *Celobert*, núm. 6, p.15. Barcelona: Celobert.

*- Estamos aprendiendo más de lo que podemos porque él (profesor) nos quiere enseñar y me encuentro muy bien aquí y estoy aprendiendo mucho porque ya estamos dividiendo y yo era una persona que no sabía leer ni escribir, pero, ya hoy me encuentro muy bien y ya me defiendo de todo, hasta con mi cabeza saco las cuentas y me pongo a dividir por mi cabeza y todo y me ha ido muy bien (HC).*

Por otra parte, el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se desarrolla en un contexto de aprendizaje entre iguales, en el que el diálogo es el procedimiento básico. El diálogo nos permite descubrir y partir de los conocimientos previos de las personas y, favorecer así los procesos de significatividad del aprendizaje. Acelerar la adquisición de las habilidades instrumentales. Fomentar el aprendizaje cooperativo y, por tanto, el intercambio de información y conocimiento. Crear nuevos significados que integren las aportaciones de todos los participantes y con ello un conocimiento más profundo de la realidad. Reflexionar y argumentar nuestras ideas a la luz de las que aportan los demás y, por último, entendernos sobre algo en el mundo que pueda constituir la base para coordinar planes comunes de acción.

La sociedad de la información prioriza los saberes académicos propios de la cultura dominante y tiende a excluir los saberes que provienen de los grupos sociales no privilegiados. Esto ha provocado que la sociedad considerará como incompetentes a aquellas personas que no dominan los códigos, conocimientos y habilidades que se desarrollan en el marco de ámbitos organizados formalmente como el escolar. El aprendizaje dialógico permite entablar un diálogo entre todos los tipos de saberes, en el que el saber académico no se impone al saber de trasfondo del mundo de la vida. Por consiguiente además de las habilidades académicas se tienen en cuenta aquellas habilidades que se despliegan en la práctica cotidiana y en el marco de las interacciones sociales.

*- Ahora ya me he hecho a la idea de que tendré que trabajar de lo que salga, aprender informática ir abriendo nuevos caminos. Sé que no voy a*

*conseguir nada sin un título académico o universitario así que tendré que dejar que me sigan explotando (HC).*

El proceso de dualización que acompaña a la actual sociedad de la información está excluyendo de los procesos de toma de decisión y de participación social y económica a los sectores menos instruidos (Castells 1997). Un proceso educativo que no asegura el dominio de los aprendizajes básicos (se consideren instrumentales o comunicativos) está contribuyendo a agudizar el proceso de escisión social.

*- Entonces a los problemas que ahora me enfrento el más importante es que creo que estoy capacitada para desempeñar muchos tipos de trabajo pero no tengo titulación y lo afronto pues tratando de estudiar ahora y sacar alguna titulación (HC).*

La flexibilización del mercado de trabajo en la sociedad de la información ha endurecido las condiciones para encontrar un empleo. Las personas sin formación o sin credenciales ven reducidas sus posibilidades a la hora de ofrecerse a un puesto de trabajo. Pero esto no quiere decir que las personas no se vean preparadas para trabajar o para aprender. Es la estructura dual de la organización social la que tiende a excluir de los circuitos económicos o a desplazar a los trabajos más precarios a aquellas personas que no pueden demostrar sus conocimientos.

En el ámbito laboral las nuevas tareas que introduce el desarrollo tecnológico se resuelven en colaboración con otras personas. A través del diálogo y del trabajo cooperativo, se socializa el conocimiento y se superan las dificultades que incorpora la novedad y la complejidad de una función o el uso de una técnica nueva. Una organización muy rígida impide que se den espacios de comunicación en los que se pueda producir esta sinergia. Sin embargo, no podemos olvidar, que la tendencia de la sociedad de la información a flexibilizar

los sistemas de producción interpreta como un valor la capacidad de las personas para relacionarse y para trabajar en equipo.

De la misma manera, muchas de las habilidades que predominan en la resolución de tareas en la vida cotidiana pueden calificarse de habilidades comunicativas. Arreglar un trámite administrativo, poner en funcionamiento un electrodoméstico o ir a la consulta del médico son algunas de las acciones que se solucionan a través de las relaciones interpersonales y la comunicación, incluso cuando tenemos las habilidades académicas suficientes como para entender el lenguaje técnico de la administración, leer un libro de instrucciones o calcular la dosis exacta de un medicamento. Esto nos lleva a la conclusión de que el aprendizaje en situaciones cotidianas se construye prácticamente a través la interacción y de los procesos de comunicación humana.

El tipo de educación que tradicionalmente se ofrece en la escuela no tiene en cuenta cómo se desarrolla el aprendizaje en contextos naturales, por este motivo, organiza una práctica educativa que, en ocasiones, es contraria a cómo se da en las actividades cotidianas de las personas (Cole y Scribner 1973). De esta forma, los grupos sociales que cuentan con una *práctica pedagogía local* próxima a la *práctica pedagogía oficial*<sup>100</sup> gozan de una situación de ventaja en relación a otros grupos. Aquellos colectivos cuyas biografías sociales y culturales se hallan lejos de la biografía estándar del “estudiante ideal” y que

---

<sup>100</sup> Por práctica pedagógica local Bernstein entiende aquel conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos locales, particularmente en la familia y en el grupo de pares. Mientras que por práctica pedagógica oficial define el conjunto de reglas oficiales que regulan las relaciones sociales de transmisión y adquisición de textos pedagógicos legítimos, al nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento entre la práctica pedagógica oficial y la práctica pedagógica local pueden existir oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias (Bernstein 1990). Ambos conceptos le sirven a Bernstein para explicar el proceso de discriminación de los grupos sociales no privilegiados en la escuela al carecer de una regla de reconocimiento que les ayude a moverse con la especificidad que exige la práctica escolar. El modelo compensador de educación de personas adultas en el que se da unos criterios de clasificación y enmarcamiento fuertes, el estudiante es posicionado en una relación de aprendizaje aislada, competitiva y jerarquizada, controlada por una práctica pedagógica oficial. A diferencia de éste, el modelo comunicativo que se orienta según unos criterios de enmarcamiento y clasificación débiles favorece un tipo de aprendizaje próximo a la práctica pedagógica local, o sea tiene en cuenta cómo se desarrolla el aprendizaje en contextos naturales, por lo que se produce de forma relacional, cooperativa y entre iguales .

responden, generalmente, a un nivel social, cultural y económico por debajo de la media, tienen graves dificultades para seguir con éxito el proceso educativo.

Las habilidades propias de los grupos sociales no privilegiados tienden a ser descalificadas sistemáticamente por la sociedad en general y el sistema educativo en particular. De esta forma, las personas no sólo interiorizan su inferioridad, sino que además ven menguadas sus posibilidades de aprendizaje. Por el contrario, el aprendizaje dialógico se apoya en la capacidad de las personas para resolver aquellas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente y para proponer planes de cambio en sus condiciones de vida.

La relación que Habermas establece entre acción comunicativa y acción instrumental nos ofrece la posibilidad de hacer confluir los dos tipos de acción bajo la perspectiva de un interés comunicativo<sup>101</sup>. La acción instrumental en la medida en que hace derivar sus fines y medios de un acuerdo previo y, por lo tanto, fundado en proceso de entendimiento puede entroncar con los intereses propios de la acción comunicativa. Esta posibilidad de relación entre los dos tipos de acción, es de sumo interés para el análisis educativo puesto que nos permite integrar en una misma línea de acción el aprendizaje instrumental y el comunicativo.

La educación de personas adultas necesita la confluencia de ambos aprendizajes por diferentes razones:

- a) evita el proceso de polarización social que comporta la actual sociedad de la información en la que el nivel de instrucción es uno de los instrumentos más importantes de selección social,

---

<sup>101</sup> La lectura que se ha hecho tradicionalmente de la relación entre acción instrumental y acción comunicativa ha tendido a enfrentarlas sin ninguna posibilidad de establecer conexiones entre ambas. Sin embargo, el análisis que Habermas hace sobre los diferentes tipos de acción y sus relaciones nos permiten desarrollar un esquema en el que la acción orientada a fines no tiene porque ser opuesta a la acción orientada al entendimiento, siempre que los fines y la manera de alcanzarlos se hallan acordado comunicativamente. Desde esta perspectiva aprendizaje instrumental y aprendizaje dialógico no sólo no deben conceptualizarse de forma antagónica, sino que hemos de procurar que confluyan.

- b) satisface las necesidades de aprendizaje de los sectores tradicionalmente excluidos y les permite participar activamente de los ámbitos en los que intervienen,
- c) considera las relaciones personales y las interacciones fuentes de aprendizaje,
- d) reconoce a todas las personas la capacidad de aprendizaje a partir de las habilidades que desarrollan en el curso de su socialización,
- e) equipara las habilidades obtenidas en contextos académicos a las habilidades que se han desarrollado en contextos no formales o cotidianos,
- f) plantea una práctica pedagógica local como punto de partida con la finalidad de que las personas se vayan aproximando a una práctica de tipo oficial y a aquellos discursos y conocimientos que la sociedad valora, e
- g) introduce el diálogo como principio organizador y metodológico de la práctica educativa.

### 4.3. Interacciones

La persona se constituye, aprende los significados de su cultura, participa como miembro de su comunidad y crea nuevos significados en procesos de interacción social (Mead 1990). De esta forma, las interacciones y las condiciones en las que se producen son un factor fundamental en la biografía personal. Los aprendizajes, las experiencias de participación social, las vivencias personales y el desarrollo del yo, dependen en gran parte de la naturaleza y las posibilidades de relación del sujeto con su entorno y con otros sujetos (Bruner 1990).

El modelo compensador basado en una concepción tradicional y limitada al contexto del aula y del centro, sólo contempla las interacciones que se producen dentro del medio educativo. Por otra parte, la visión jerárquica de la educación, en la que los profesionales poseen el conocimiento valorado socialmente, provoca una dinámica educativa que sitúa en el centro del proceso las relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes y obvia el potencial educativo de la interacción entre iguales. De esta forma, la educación se ha visto reducida a la transmisión unidireccional de conocimiento experto y la comunicación se ha desarrollado siguiendo un proceso de especialización, en la que los profesionales de la educación asumen el papel de emisores y los participantes se ven forzados a actuar como meros receptores.

Las consecuencias de esta concepción son numerosas y tienen que ver tanto con aspectos de naturaleza pedagógica como social. Limita considerablemente las posibilidades de aprendizaje, omite la riqueza del conocimiento que proviene del sentido común, desaprovecha el valor educativo de la experiencia como fuente del aprendizaje significativo, reduce las relaciones educativas a las que acontecen en el espacio propio del aula, reproduce las relaciones de poder similares a las de otros ámbitos de la sociedad en los que el conocimiento experto del sistema se impone al conocimiento del mundo de la vida de los participantes y obstaculiza posibilidades de solidaridad entre los



participantes al no facilitar espacios ni momentos en los que la comunicación pueda establecerse de forma natural y libre.

Una perspectiva crítica y comunicativa de la educación de personas adultas contempla todas aquellas interacciones que de una forma u otra pueden incidir en los procesos de aprendizaje, participación social y desarrollo del yo. Así, son susceptibles de interés educativo no sólo las interacciones que se producen en el marco del propio medio entre profesores y estudiantes, también lo son las que los participantes entablan entre sí y las que se establecen entre el aula y el centro con la red social de su entorno.

Las aportaciones de Bernstein (1993) en torno a *las reglas del discurso pedagógico* como una estructura subyacente a la práctica educativa nos permiten analizar la naturaleza de las interacciones y las relaciones de poder en función de la aplicación de estas reglas. Al mismo tiempo, Bernstein acuña los conceptos de *clasificación* y *enmarcamiento* para explicar como estas relaciones de poder se transforman en principios de comunicación. La ventaja de identificar estas reglas nos sirve, justamente, para debilitar su estructura y poner en cuestión las razones por las que se aplican, de tal modo que podamos acercarnos lo máximo posible a una situación educativa en la que las oportunidades de participar en el discurso respondan a una situación ideal de habla [4.3.1].

Las interacciones varían en función de si éstas contienen factores excluyentes o transformadores. Las "interacciones excluyentes" son aquellas que restringen la intercambiabilidad de roles dialógicos y alimentan los prejuicios en relación al nivel cultural, el género, la edad, etc. Este tipo de interacciones comporta, en muchas ocasiones, que sea el mismo sujeto el que se autoexcluya de los procesos de comunicación, asumiendo su inferioridad y asimilando las relaciones de poder. Por el contrario, las "interacciones transformadoras" se apoyan en una estructura igualitaria de la comunicación en la que los papeles de emisor y receptor se distribuyen equitativamente. Aportan, además,

elementos para superar situaciones de exclusión fortaleciendo la confianza de la persona en sí misma. En la medida que la persona mejora su autoconcepto va transformando las interacciones que mantiene con otras personas y su medio [4.3.2].

Tradicionalmente las interacciones entre la cultura oficial y la cultura popular y todas aquellas culturas que se ha visto sistemáticamente abocadas al silencio, han estado dominadas por factores excluyentes. La cultura oficial cuenta con un estatus reconocido socialmente que no comparte con el resto de culturas locales que se consideran de segunda categoría, en relación al valor y a la magia de la cultura dominante (modelo compensador). Como reacción a este proceso de jerarquización y homogeneización cultural, se han dado diferentes respuestas: las que tienden a relativizar los juicios de valor en torno a las producciones culturales puesto que responden a criterios de poder y de distinción y las califican a todas por igual (modelo populista) y, las que intentan entablar un diálogo entre los diferentes sistemas de producción cultural con la finalidad de establecer de forma compartida los criterios de validación, de tal forma que éstos no respondan a razones de poder o de mercado (modelo crítico y comunicativo) [4.3.3].

### 4.3.1. La reglas del discurso pedagógico

Bernstein parte de la distinción chomskyana entre actuación y realización. Las reglas del dispositivo lingüístico son independientes<sup>102</sup> a la cultura, podemos decir que la adquisición en sí de las reglas, es una capacidad que se da en todas las personas, sin embargo, no podemos decir lo mismo de la naturaleza de las reglas. Bernstein establece un paralelismo entre las reglas del dispositivo lingüístico y las reglas del dispositivo pedagógico. Si bien la capacidad de aprendizaje es inherente a todas las personas, la comunicación pedagógica viene condicionada en base a las reglas que orientan el discurso pedagógico. Estas reglas no pueden comprenderse fuera del contexto y del momento histórico y social en el que se producen. De aquí el interés de estudiar cómo evolucionan y en función de qué criterios.

*Estas reglas están jerárquicamente relacionadas en el sentido de que la naturaleza de las distributivas regulan la recontextualización que, a su vez, regulan las de evaluación. Estas reglas distributivas regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, formas de consciencia y práctica, así como sus reproducciones y producciones. Las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico. Las de evaluación están constituidas en la práctica pedagógica. El dispositivo pedagógico genera una regla simbólica de consciencia. La cuestión pasa a ser: ¿regla de quién, qué consciencia? (Bernstein 1993:185).*

La relación de poder entre grupos sociales y formas de consciencia se establece a través de los controles sobre la especialización y distribución de distintos órdenes de significados. Las reglas distributivas marcan y especializan

---

<sup>102</sup> El dispositivo lingüístico trata de un sistema de reglas formales que rigen las distintas combinaciones que hacemos al hablar o escribir (...). Y se dice que se basa en dos medios: un medio innato, que consiste en una sensibilidad propia del sujeto respecto de las reglas de este dispositivo, el cual es, de por sí, insuficiente y un medio interactivo. El medio innato, la sensibilidad a las reglas lingüísticas, y el medio interactivo constituyen las condiciones necesarias para la adquisición de las reglas de este instrumento (Bernstein 1994).

lo pensable y lo impensable. En todas las sociedades hay dos clases básicas de conocimiento: *el esotérico*, lo sagrado (secreto, oculto, para iniciados,...) y *el mundano*, lo profano, el conocimiento de lo otro (lo que todo el mundo puede conocer). La línea que separa ambas está en función del momento histórico. En sociedades pequeñas, no letradas, esta separación era efectuada por el sistema religioso. Hoy día, esta división radica en la diferenciación entre los distintos niveles del sistema educativo. Generalmente, en los niveles superiores hay un mayor interés por la producción de nuevos discursos, mientras que en los niveles inferiores este interés se desplaza a la reproducción del discurso hegemónico.

Bernstein analiza la fuerza del lenguaje como un mecanismo que permite pensar "lo impensable" o lo "imposible". El habla interna y el diálogo tienen la capacidad de dibujar proyectos futuros inéditos. Esta es la razón por la que cualquier orden social establecido trata de controlar el potencial subversivo del lenguaje. En el caso de la educación de personas adultas, Freire analiza muy bien este hecho cuando denuncia el proceso de colonización cultural que ejercen los grupos privilegiados a través de la educación bancaria, invalidando las producciones culturales y los usos lingüísticos de las personas que no han accedido al saber académico. El proceso de hegemonía cultural ha servido para silenciar la voz de los grupos no privilegiados.

Por su parte, las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico, por las que se apropia de otros discursos para transmitirlos. El discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva y sirven para entrelazar y relacionar discursos, de tal forma que se inserta un discurso de competencia (discurso instruccional) en un discurso de orden social (discurso regulativo), siendo este último el que predomina.

El discurso pedagógico es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio

selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso de descolocación y recolocación del discurso original, se elimina la base social de su práctica, incluidas sus relaciones de poder. Una explicación sobre la historia de América queda reducida a una serie de hechos "objetivos" y fechas que hay que recordar (mundo objetivo), sin embargo, pocas veces se analizan los conflictos, las relaciones de explotación y de poder (mundo social) a las que fue sometida la población autóctona ni su visión y experiencia de los hechos (mundo subjetivo).

Por último, las reglas de evaluación se construyen en la práctica pedagógica. Así como la recontextualización crea el discurso pedagógico, la práctica pedagógica construye el texto a ser transmitido en función del tiempo y el espacio. *La edad se transforma en adquisición, el contenido en estructura y el contexto en transmisión.* Así, las reglas de evaluación dan respuesta a las siguientes preguntas: a quién, cuándo, cómo, dónde y a través de qué sistema de evaluación se orienta la práctica educativa. Estas reglas determinan en la práctica, parte de las diferencias entre el modelo compensador y el modelo comunicativo de educación de personas adultas.

El modelo compensador de la educación de personas adultas se basa, por un lado, en una concepción jerárquica y asimétrica de las interacciones educativas en las que el educador tiene la llave de acceso al conocimiento sagrado y el estudiante es sólo un aspirante más (reglas distributivas) y, por otro, en unos aprendizajes descontextualizados que presentan el progreso histórico, social y económico como un proceso lineal de acumulación y no como un proceso dialéctico, caracterizado por las relaciones de poder y de resistencia frente a los intereses del dinero y del poder. Desde esta perspectiva, la educación se apoya en una concepción del mundo *estática, neutra y parcial.* Estática porque no recoge el dinamismo de las relaciones de intercambio entre sistema y mundo de la vida. Neutra porque presume la asunción de verdad al desvincular el conocimiento de la realidad social y de la interpretación subjetiva de los interesados y, parcial, porque la visión del mundo se limita a los hechos

objetivos que vienen narrados por los grupos sociales que están más representados en los diferentes ámbitos del sistema. Así las reglas de evaluación, determinan un currículum vertical, que viene definido de arriba abajo. Los contenidos, la metodología y los sistemas de evaluación se determinan en función de la percepción y de los conocimientos científico-técnicos de los profesionales de la educación.

El modelo comunicativo varía el contenido de las reglas del discurso pedagógico. El criterio de especialización entre lo pensable y lo impensable se difumina. No se establece una relación jerárquica entre diferentes tipos de conocimientos. El saber académico no disfruta de un estatus superior que el saber popular que proviene del mundo de la vida sólo por el hecho de contar con la aprobación social. Al superar las barreras entre uno y otro, ambos se salen al encuentro en una relación educativa que se orienta hacia el entendimiento de algo sobre el mundo. Desde esta perspectiva, la educación no se limita sólo a reconocer el valor de la cultura popular o a conquistar un acceso democrático a los bienes culturales de la humanidad, sino que supone un proceso de interacción, de aprendizaje entre iguales y de creación en el que confluyen un saber y otro, de tal forma que el sistema se vuelve permeable y el mundo de la vida enfatiza su papel como iniciador de actos frente al depósito de autoevidencias, creencias y de tradiciones culturales.

En la medida que el sistema educativo promueve la interacción entre la cultura oficial y el mundo de la vida, los aprendizajes cobran significatividad y no sufren un proceso de "descolocación" del contexto social en el que se producen. Dicho de otra forma, la relación fluida entre sistema y mundo de la vida favorece un tipo de aprendizaje integrador que presenta la realidad desde todas sus dimensiones (objetiva, social y subjetiva). Por ello, no extrae el conflicto social de la práctica educativa: las relaciones de poder se vuelven susceptibles de problematización y no se oculta un discurso regulativo bajo la apariencia de un interés puramente instructivo.

Fruto de unas reglas distributivas que desplazan el énfasis de la especialización a la generalización, por lo que tienen cabida tanto los conocimientos científico-técnicos como los que provienen del sentido común y, de unas reglas de recontextualización que en el proceso de descolocación y de colocación del conocimiento en contextos diferentes no hace que pierdan su base social, las reglas evaluativas de la práctica educativa regulan un tipo de educación basada en el pacto, en la confianza de las capacidades de las personas como sujetos de aprendizaje y de acción y en el aprendizaje entre iguales. De tal forma, que el qué, el cómo y los sistemas de evaluación son fruto de un acuerdo entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Con los conceptos de reglas de *enmarcamiento* y de *clasificación*, Bernstein explicita el proceso mediante el cual la distribución del poder entre los diferentes grupos sociales, se traduce, al mismo tiempo, en *principios de comunicación*<sup>103</sup> que tienden a reproducir la base desigual de la sociedad.

El concepto de clasificación hace referencia a la relación entre categorías que condicionan las interacciones sociales. El género, la edad, la cultura y el estatus socioeconómico son algunas de las categorías más influyentes. La reproducción social en la división social del trabajo o en la especialización en el ámbito de la producción (esfera pública) o de la reproducción (esfera privada) es consecuencia de las relaciones de poder y del grado de especialización de las funciones de cada categoría. La mujer se ha visto fuertemente especializada en las funciones domésticas en relación a las tareas que han asumido los hombres en este ámbito. El proceso de transmisión de pautas de comportamiento y de valores se verá condicionado por este hecho. Incluso si una mujer tiene un discurso superador de las relaciones de poder por razones de género, reproducirá, según Bernstein, en sus hijos e hijas una parte de estas relaciones ya que se adquieren básicamente de manera informal y a

---

<sup>103</sup> *Los principios de comunicación realizan dos cosas: lo posicionan a uno en una clase y posicionan nuestra relación con otras clases (...). Estos principios se convierten en los portadores y transmisores del poder y del control* (Bernstein 1990:31).

través de las interacciones y no tanto de acciones educativas intencionales. De ahí la importancia de transformar no sólo el discurso, sino la naturaleza de las interacciones. Una clasificación fuerte produce un marcado aislamiento (diferencia). El cambio se produce cuando categorías no están tan especializadas y la aislación es mucho más débil. De esta forma, el discurso va acompañado del reparto equitativo de responsabilidades que se derivan de las esferas públicas y privadas entre el padre y la madre.

La clasificación establece el orden y quién es el dueño de ese orden. En la medida que se acepta el principio de clasificación se aceptan las relaciones de poder. Por suerte, en el proceso de transmisión de ese orden también se traspasan las contradicciones y los conflictos. En este sentido, todas las personas son potencialmente agentes de cambio si se deciden a debilitar el fundamento de clasificaciones tan específicas que suelen ir acompañadas de situaciones de privilegio y de poder, democratizando de este modo sus interacciones.

En el caso de la escuela tenemos clasificaciones en forma de categorías de discurso (especialistas en lengua, física, química,...), categorías de transmisores (profesorado,...) y de adquirientes (alumnos clasificados por la edad). Si la clasificación es fuerte, todos ellos tienen voces especializadas y no pueden, por tanto, compartir intereses discursivos. El profesorado se vincula entre sí y con el resto de la comunidad científica a través de problemas de control y de disciplina (Bernstein 1990).

Con el concepto de enmarcamiento Bernstein se refiere al principio de comunicación que viene regulado por las relaciones sociales entre transmisores-adquirientes. Regula lo que puede decirse, cómo puede decirse, las secuencias, el ritmo, etc. Donde el enmarcamiento es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación y, donde es débil, el adquiriente cuenta con un espacio en dicha comunicación.



El modelo compensador se rige por un enmarcamiento fuerte, el contenido, la metodología, la secuencialización del aprendizaje y los criterios de evaluación vienen definidos por los profesionales y la administración educativa. Los participantes no tienen voz ni en la elaboración del currículum ni en la del proyecto, porque se supone que se requiere de un tipo de conocimientos altamente especializados y técnicos. Los criterios del sistema educativo o, en su caso, los de la institución, se imponen al mundo de la vida a través de la selección de los contenidos, que organizados en función de las reglas del discurso pedagógico, reproducen las relaciones de poder.

Por el contrario, el modelo comunicativo se apoya en un enmarcamiento débil. Todos los aspectos relacionados con el currículum se determinan a partir de diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. De esta forma, el sistema se vuelve permeable a la voz de los participantes y el mundo de la vida es la base de los nuevos aprendizajes.

Sólo un criterio de clasificación y un enmarcamiento débiles, permiten entablar un diálogo asimétrico en el que los roles no estén excesivamente especializados. Las interacciones que se desarrollan en el marco de los sistemas están reguladas por criterios de clasificación y de enmarcamiento fuertes. La burocratización del sistema educativo convierte las relaciones personales en relaciones simétricas entre expertos y clientes. Con el inconveniente, de que en la mayoría de los casos, no se atiende a los intereses de los clientes y se impone el de los profesionales.

En resumen, Bernstein aporta una teoría comprensiva de los fenómenos de reproducción social en base al análisis sobre las reglas que subyacen en el discurso pedagógico y de cómo se organiza la práctica educativa (enmarcamiento y clasificación) que nos ha sido de gran utilidad para definir qué tipo de interacciones posibilitan la intercambiabilidad de roles dialógicos y nos acerca a una situación ideal de habla en el contexto educativo. La perspectiva comunicativa de la educación de personas adultas sitúa en el

centro de la acción educativa, las condiciones en las que se establecen el conjunto de posibles interacciones. En la medida que se diluye la especificidad de los roles y se debilitan los criterios de clasificación y enmarcamiento, el conjunto de reglas (distributivas, recontextualizadoras y evaluativas) que condicionan la práctica educativa son susceptibles de problematización y de crítica por parte de toda la comunidad educativa. Así pues, las respuestas sobre la selección del conocimiento, su vinculación con un contexto social, político y económico determinado y cómo se desarrolla la práctica educativa, se buscan en los acuerdos de la comunidad educativa gracias a una interacción que se orienta hacia una situación ideal de habla.

### 4.3.2. Interacciones exclusoras, interacciones transformadoras

Hasta ahora nos hemos referido básicamente a las interacciones que se producen dentro del medio educativo en función de las reglas implícitas en el discurso pedagógico. Sin embargo, son también de suma importancia las que se producen dentro y fuera del contexto educativo, por el simple hecho que las personas se relacionan entre sí. Algunas de estas interacciones tienen la capacidad para animar procesos de cambio personal y de participación social y otras producen el efecto contrario.

La persona construye su personalidad y el concepto que tiene de sí misma a partir de la interacción con los otros. La naturaleza de estas interacciones y el contexto en el que se producen, influyen en las interpretaciones que las personas hacen de sí. De estas interpretaciones depende en gran parte la decisión de las personas para participar o no en procesos educativos y la manera como se enfrentan a dichos procesos. A partir de las investigaciones que hemos realizado, en las que recogemos la interpretación de los participantes sobre qué tipo de interacciones suponen una barrera o un estímulo en sus procesos de aprendizaje y participación, hemos podido diferenciar entre estos dos tipos antagónicos:

a) las *interacciones transformadoras* que proporcionan elementos y animan a la persona a superar procesos de exclusión y a participar en actividades educativas y sociales y,

b) las *interacciones exclusoras* que alimentan los prejuicios y estereotipos y construyen barreras inhibiendo la participación.

En el siguiente cuadro presentamos las interacciones exclusoras que las personas consideran más significativas y más habituales. Las hemos acompañado de algunos fragmentos de los relatos de estas personas con la finalidad de ejemplificar la naturaleza y el contenido de dichas interacciones.

Factores excluyentes	Interacciones
Interiorización teorías del déficit	<p>- "...claro como yo era analfabeta no apreciaban lo que les decía"</p> <p>- "pero, en la escuela de adultos, ¿qué se hace además de coser y jugar?"</p> <p>- "...ahora sirve (EA) para recompensar a la gente que en aquellos años..."</p>
Darwinismo	<p>- "Si no tienes título... Porque la experiencia es importante, pero también te exigen un título y a veces pienso que para qué el título, pero te lo exigen y entonces, claro... Yo, por ejemplo, cuando me ven la experiencia, pues dicen: -¡Ah, tiene mucha! ¿y el título?"</p> <p>- "una analfabeta no puede hacer otra cosa más que la limpieza"</p> <p>- "no dan más (cursos) a los que no estamos con estudios superiores"</p> <p>- "la gente con nivel cultural medio siempre tiende a realizarse más que la gente de un nivel bajo"</p>
Barreras familiares	<p>- "la familia es una barrera para muchas cosas"</p> <p>- "vengo a escondidas de mi marido"</p> <p>- "...en mi casa reían, mira la mamá"</p>
Sexismo	<p>- "Otras razones de por qué no leo más es porque dedico mucho tiempo a hacer las tareas de la casa y entonces no me queda mucho tiempo para leer"</p> <p>- "Yo como era mujer con saber fregar era suficiente"</p>
Edismo <sup>104</sup>	<p>- "...al ser más pequeños, aprenden más que al ser más grandes"</p> <p>- "ya no es edad para aprender"</p> <p>- "esta persona tan grande, ¿para qué va al colegio?"</p>
Inseguridad	<p>- "no venía porque me daba vergüenza venir"</p> <p>- "yo creo que somos muy inseguros, sabes que no te explicas bien,...y entonces tienes esta inseguridad y este miedo"</p> <p>- "el no saber qué te encontrarás te frena"</p>
Tradicionalismo	<p>- "cuesta romper los moldes, salir puertas a fuera..."</p>

Los factores excluyentes de las interacciones que se reflejan en la tabla anterior son un ejemplo de cómo las personas construyen la visión de sí mismas y de sus posibilidades. En todos los casos, el mensaje que circula en el trasfondo de la interacción pone en duda la capacidad de acción y de aprendizaje de las

<sup>104</sup> Discriminación por razón de edad.

personas. Así, se agudizan sentimientos de inseguridad y de baja autoestima que inhiben la participación social y educativa.

*-“(...) claro como yo era analfabeta no apreciaban lo que les decía” (PEA).*

La *interiorización de las teorías del déficit*, provoca que la persona forme su propio autoconcepto en base a sus carencias y no a sus potencialidades. De esta forma, la persona asume que si no sabe más o tiene dificultades para aprender es culpa de ella, puesto que carece de los conocimientos y habilidades necesarias. Este hecho sitúa a la persona en una posición de inferioridad frente al saber experto, el lenguaje específico y las relaciones educativas. Por otra parte, predomina la visión de la educación cuya función es remediar (compensar) las deficiencias del pasado, vuelve a centrarse, otra vez, el núcleo de la cuestión en aquellas personas que en su día no pudieron asistir a la escuela, pero, no se da un análisis profundo de las causas sociales que originaron esta situación y una concepción proyectiva de la necesidad actual de participar en procesos de educación permanente. Así, los centros de educación de personas adultas cargan con el estigma de centros de segunda oportunidad que van orientados a aquellas personas que padecen de déficits culturales.

*- Si no tienes título...Porque la experiencia es importante, pero también te exigen un título y a veces pienso que para qué el título, pero te lo exigen y entonces, claro... Yo, por ejemplo, cuando me ven la experiencia, pues dicen: -¡Ah, tiene mucha! ¿y el título? (PEA).*

Las personas con mayores niveles de instrucción tienen más posibilidades para alcanzar las mejores posiciones en la estructura ocupacional y de disfrutar de la oferta cultural y formativa existente. Las personas atribuyen su situación social y económica a su falta de formación o de credenciales y no a los efectos *darwinistas* de la economía y de la sociedad actual. La sociedad de la información desplaza a las personas con menos recursos formativos y, la educación se convierte así en un instrumento de selección social. El

credencialismo dominante del sistema de mercado infravalora la experiencia que no puede demostrarse. De este modo, una parte importante del conocimiento tácito o adquirido informalmente pierde valor frente al conocimiento de los sistemas expertos.

Los efectos darwinistas se extienden también a los ámbitos de participación social y cultural en los que las personas con menos instrucción se sienten apartadas o ceden el espacio a las que poseen más instrucción, dominan el lenguaje o las formas de la cultura oficial.

-*"vengo a escondidas de mi marido"* (PEA).

La dinámica y el concepto de la *familia tradicional*, barran muchas veces las posibilidades de participación de las personas adultas en procesos de formación y de participación social. Este hecho es especialmente evidente en el caso de la mujer que se ha visto desplazada de los espacios de la esfera pública por cuidar a la familia.

-*Otras razones de por qué no leo más es porque dedico mucho tiempo a hacer las tareas de la casa y entonces no me queda mucho tiempo para leer* (PEA).

El *sexismo* que todavía hoy subyace en una parte importante de las interacciones entre géneros, en las familias y en el medio laboral y político tienden a excluir a la mujer de los ámbitos de formación y de participación social. La sociedad ha asignado a la mujer adulta la realización de muchas tareas que son imprescindibles para el desarrollo y funcionamiento de una determinada estructura familiar y social, pero, que no coinciden con las tareas o habilidades que la sociedad prioriza. Este fenómeno dificulta su incorporación a la sociedad y genera una autoimagen negativa de que actúa como un factor más de exclusión.

*-ya no es edad para aprender (PEA).*

La concepción *edísta* de las capacidades cognitivas y de la educación que viene a decir que las posibilidades de aprendizaje de una persona disminuyen a medida que avanza su edad, es uno de los prejuicios más extendidos en el campo de la educación de personas adultas. La asunción por parte de las personas adultas que la edad es un obstáculo para participar en procesos educativos y culturales, no sólo es un freno para su participación, sino que mengua su autoestima y reduce sus posibilidades de aprendizaje. La infravaloración de la adultez como una etapa de aprendizaje y la sobrevaloración de la infancia y la juventud, va en detrimento de una concepción educativa que se extiende a lo largo de todo el ciclo vital y que constituye un pilar en la construcción de la nueva sociedad de la información.

*-(...) yo creo que somos muy inseguros, sabes que no te explicas bien,...y entonces tienes esta inseguridad y este miedo (PEA)*

Todos los factores que se esconden en las interacciones que hemos analizado hasta ahora, producen un estado de *inseguridad* que hace que las personas cuando interactúan lo hagan en condiciones de inferioridad. Al desconfiar de sus capacidades y tener un bajo concepto de sí mismas, se enfrentan en condiciones de desigualdad ante los nuevos riesgos de la vida cotidiana (Beck 1998) y en situaciones en las que se han de enfrentar con los sistemas expertos (Giddens 1995). Ésta es una de las razones por las que la mayoría de los ámbitos de participación social y cultural están controlados por aquellas personas que se sienten cómodas y seguras, puesto que conocen las reglas subyacentes de la comunicación, el código lingüístico y la dramaturgia de los espacios en los que intervienen.

*-Cuesta romper los moldes, salir puertas a fuera (...) (PEA).*

El *tradicionalismo* o el seguimiento de las costumbres y a las tradiciones que hemos heredado del pasado, bloquea a menudo posibilidades de cambio personal y social. La aceptación de que las cosas son así porque siempre han sido así o que nada puede hacerse para cambiar la realidad provoca que las personas continúen en la misma situación de exclusión (Freire 1970). Este factor es todavía más grave si tenemos en cuenta que dirigimos a un tipo de sociedad cargada de nuevos riesgos, en la que no hay respuestas elaboradas porque los sistemas de valores y de comportamiento tradicionales están en crisis y se exige a las personas que reaccionen de manera autónoma y creativa (Beck 1998b).

Después de analizar los factores de exclusión que se dan en una parte considerable de las interacciones que las personas establecen de manera habitual con otras personas, instituciones (entre ellas la educativa), medios de comunicación y tipificaciones sociales, vamos a ver qué interacciones promueven situaciones de cambio y de superación personal. Este punto es de suma importancia para más tarde determinar en qué sentido debe trabajar una educación crítica y comunicativa de la educación de personas adultas.



Factores transformadores	Interacciones
Ilusión	<p>-“yo vine a la escuela porque me hacía mucha ilusión y quería superarme”</p> <p>-“iba por la calle y me pasaba, al principio de aprender, me pasaba incluso la parada, leyendo los carteles”</p>
Reconocimiento de las competencias	<p>- “pues yo cuando me relaciono con la gente lo que hago es sinceramente lo que pienso, no me voy a esconder de lo que he dicho, yo no me arrepiento de no tener ningún estudio ni nada, porque la cultura también se la hace uno, no está sólo en los libros ni en una carrera universitaria...”</p> <p>-“yo por dentro me encuentro una persona no muy lista, pero en condiciones de poder saber y dejarme enseñar”</p>
Emancipación (género)	<p>-“ahora me toca a mí”</p> <p>-“nada puede impedirlo, sólo un poco la familia, porque soy una mujer casada y con hijos, pero dedicando el tiempo que le corresponde a cada cosa,..., se puede hacer”</p> <p>-“¿hacer ganchillo? yo dejo el ganchillo y me voy”</p>
Relación entre iguales	<p>-“boca a boca funciona muy bien”</p> <p>-“ves que aprendes mucho de la gente más que de otras cosas”</p>
Confianza	<p>-“...que recibas un estímulo, que confíen en ti, te hace mucho...que se te valore un poco”</p> <p>-“...son capaces de hacer igual como la que sea más lanzada, pero necesitan un empujoncito”</p>
Diversidad	<p>- “Hijo mayor aquí, Mohamed, será español ya, estudiará y si no, trabajo, pero en España. Otros pequeños también, ir a escuela todos, y cuando llegar yo de trabajo preguntarme: ¿cómo decir esto?. Y yo decir vaso. Mohamed, hijo grande decir, no, otra manera y yo no entender, porque decir en catalán. Pero hijo grande aprender enseguida y enseñar a los niños”</p> <p>-“lo que quieres es que te traten como a una persona grande”</p>
Solidaridad	<p>-“hace que seas más solidaria, pienso que la escuela normalmente,..., te hace ver las cosas con más solidaridad”</p> <p>-“ves las ganas que tiene la gente de conseguir cosas que no son para uso propio”</p>
Sentido crítico	<p>-“el problema no es tanto que la gente quiera ver culebrones, sino que nada más puedes ver culebrones porque la oferta está limitada nos guste o no...”</p> <p>- “...hasta de programas malos,... porque tampoco es cuestión de apagar la TV por sistema. Y además incluso luego se puede comentar con la gente, pues esto es bueno, esto es malo, cómo te enredan, cómo te engañan, eso es un sistema también de comunicación”</p>
Responsabilidad compartida	<p>-“...habían de ser las personas participantes las protagonistas, tanto del diseño como de la gestión, el desarrollo y la evaluación del programa”</p>

Desde la perspectiva del modelo comunicativo de la educación de personas adultas se analiza y se promueve la reflexión y el diálogo en torno a las causas y a las consecuencias de los factores excluyentes que tienen gran parte de las interacciones sociales. De este modo es posible superarlas y que la persona sea capaz de reconstruir su propio yo y sus relaciones a la luz de la nueva información que les aporta este análisis. Por otra parte, se apoya en las interacciones que contienen factores potenciales de transformación y pueden favorecer procesos de autoestima, de aprendizaje dialógico y de participación social.

- *Yo vine a la escuela porque me hacía mucha ilusión y quería superarme*  
(PEA).

La *ilusión* es un componente fundamental en el aprendizaje y en los procesos de transformación. Ésta se incrementa en la medida que la persona percibe que es capaz de aprender y que su esfuerzo y su aprendizaje tienen una aplicabilidad visible (leer los carteles, las cartas, leer las instrucciones sin tener que preguntar a nadie, etc.). La funcionalidad de los aprendizajes y el trabajo en grupo, la posibilidad de compartir las ilusiones y una práctica educativa capaz de mantener vivas dichas ilusiones a partir de la confianza que deposita en la capacidad de las personas, hace posible *transformar las dificultades en posibilidades* (Freire:1997).

- *Pues yo cuando me relaciono con la gente lo que hago es sinceramente lo que pienso, no me voy a esconder de lo que he dicho, yo no me arrepiento de no tener ningún estudio ni nada, porque la cultura también se la hace uno, no está sólo en los libros ni en una carrera universitaria (...)* (PEA).

La educación ha de estar abierta a la cultura, en un sentido amplio del término. Los sistemas expertos (entre ellos el educativo) funcionan con una visión restringida de la cultura que hace referencia a las realizaciones de los grupos sociales hegemónicos y a las expresiones estéticas de la cultura de élite o

profesional. Sin embargo, un proceso educativo en condiciones ideales, se ha de apoyar en el *reconocimiento de las competencias y la cultura* de todas las personas para que sus producciones tengan la misma validez y pueda entablarse un diálogo igualitario. En la medida que las personas participan en procesos de formación y de participación cultural en los que se reconoce su cultura, valoran más sus propias producciones y se atreven a tomar la palabra en aquellos ámbitos en los que no participan habitualmente. El análisis de las causas sociales, económicas y culturales de la relación jerárquica entre culturas aumenta la confianza en las personas y dejan de atribuir sus dificultades de aprendizaje o su falta de conocimientos a causas naturales, para interpretarlas en términos de poder y de reglas distribución (Bernstein 1993) entre la cultura oficial y las culturas silenciadas (Freire 1970b).

*-Nada puede impedirlo, sólo un poco la familia, porque soy una mujer casada y con hijos, pero dedicando el tiempo que le corresponde a cada cosa, (...), se puede hacer (PEA).*

En "momentos decisivos" la mujer es capaz de cambiar la orientación de su vida hacia un proceso personal de *emancipación*. La interacción con otras mujeres, con estilos de vida diferentes y la posibilidad de contrastarlos, comporta un proceso de autoreflexión y de diálogo sobre el papel tradicional de la mujer, las relaciones de poder en la esfera privada y su marginación de la esfera pública, que pueden ser el motor de proyectos de cambio personal (Giddens 1995). No se trata, desde esta perspectiva, de imponer o de validar un modelo de mujer emancipada determinado. No es un objetivo que se pueda o deba programar en un proyecto o currículum educativo, se da de forma natural por el hecho de que personas muy diferentes, con visiones y prácticas distintas, encuentran espacios de comunicación en los que plantean, contrastan e incluso modifican sus puntos de vista. Es así como las mujeres tejen sus redes de comunicación y de solidaridad. Los educadores y educadoras sólo tienen que favorecer que se den esos espacios y momentos

de comunicación y, en todo caso, compartir sus experiencias como participantes en una práctica comunicativa.

- *El boca a boca funciona muy bien* (PEA).

Las personas confían más en la información que circula entre ellas y en sus círculos habituales, que de la información impersonal de los mass media o de los medios institucionales. La capacidad de influencia de los sistemas (económico y político) se ve reducida por el valor afectivo de la información y la racionalidad del mundo de la vida. Las prácticas comunicativas diarias contienen elementos de transformación social. Las personas consumen productos, utilizan servicios y participan en experiencias que entre ellas están bien valoradas (acción comunicativa). La información y el conocimiento que analiza y produce el mundo de la vida a través de las conversaciones cotidianas (entendimiento) le sirve para cambiar sus hábitos (coordinar conjuntamente planes de acción). De esta manera, los sistemas modifican su rutina si no desean perder su poder político (clientela) o económico (consumidores).

La *relación entre iguales* posibilita que la comunicación fluya de manera natural entre los participantes, negocien significados y construyan conjuntamente el conocimiento. La educación ha de potenciar una clasificación débil (Bernstein 1993), la relación entre iguales del aprendizaje dialógico y transmitir la idea de que todas las aportaciones tienen valor, tanto las que provienen del conocimiento experto como las que provienen de las experiencias compartidas y de las vivencias subjetivas de las personas. Desde una perspectiva comunicativa la educación se concibe como un proceso bidireccional en el que los roles de emisor (educador) receptor (educando) se intercambian constantemente (Freire 1970).

- (...) que recibas un estímulo, que confíen en ti, te hace mucho (...) que se te valore un poco (PEA).

La *confianza* es el apoyo emocional más importante de la “coraza protectora” que todas las personas llevan consigo como medio que les permite salir adelante en los asuntos de la vida cotidiana (Giddens 1995). Las respuestas creativas y autónomas dependen del nivel de seguridad y de confianza que tienen las personas sobre sí mismas. Esta confianza se construye a partir de las interacciones con otras personas y con el entorno que comportan los procesos normales de socialización (Mead 1990). El éxito de los procesos educativos y de participación social depende del clima de confianza que se establezca en relación a las capacidades de aprendizaje y de acción de los participantes. La falta de confianza (teorías del déficit) alimenta la inseguridad y la falta de autoestima personal que produce un bloqueo en el aprendizaje, en los procesos de decisión personal y de participación social. El desarrollo igualitario de procesos de participación necesita sujetos con la confianza necesaria para expresar sus opiniones y tomar decisiones que afectan a su vida y a la de su comunidad.

- *Hijo mayor aquí, Mohamed, será español ya, estudiará y si no, trabajo, pero en España. Otros pequeños también, ir a escuela todos, y cuando llegar yo de trabajo preguntarme: ¿cómo decir esto?. Y yo decir vaso. Mohamed, hijo grande decir, no, otra manera y yo no entender, porque decir en catalán. Pero hijo grande aprender enseñada y enseñar a los niños (HC).*

La perspectiva comunicativa de la educación de personas adultas, ha de partir del respeto a la *diversidad* y del diálogo entre diferentes culturas, cosmovisiones, experiencias, estilos cognitivos o situaciones personales. El respeto a la diversidad no significa aceptar como válidos diferentes niveles educativos. Las minorías étnicas, las mujeres o las personas analfabetas, son algunos de los grupos que más se están viendo afectados por el proceso de

polarización de la sociedad de la información. La característica común a todos estos grupos es, precisamente, su falta de formación que les desplaza a la periferia o a los márgenes del mercado laboral. La educación de estos grupos no ha de conformarse con darles las herramientas básicas para integrarlos socialmente, ha de aspirar a prepararlos para estar en las mismas condiciones de igualdad que el resto de la población.

El diálogo entre miembros de una familia o de una misma comunidad multiplica los efectos de la educación. Así, a los procesos de educación formal, hemos de añadir los que se producen de manera informal. Representa una muestra más de cómo la comunicación es uno de los sistemas privilegiados de socialización del conocimiento.

- (...) *ves las ganas que tiene la gente de conseguir cosas que no son para uso propio* (PEA).

Un proceso educativo de estas características, en el que se da un proceso de cooperación y empatía muy importante entre los participantes y en el que se mantiene una actitud abierta a las situaciones de injusticia y desigualdad que nos rodean, cataliza múltiples reacciones y relaciones de *solidaridad*. Un tipo de solidaridad que es capaz de trascender la situación específica del aula o del centro, ya que no se trata única y exclusivamente de una solidaridad entre compañeros y compañeras circunstanciales, sino de una actitud frente al mundo y frente a las relaciones personales. La solidaridad que crece alrededor de prácticas comunicativas se extiende a los diferentes ámbitos de actuación de las personas. Éstas desarrollan entre sí una confianza mutua que es básica para establecer relaciones solidarias y que permiten percibir a la persona como un sujeto capaz de moverse por intereses colectivos y altruistas y no sólo por intereses particulares (acción teleológica) o para maximizar su utilidad (homo oeconomicus).

La colonización sistémica del mundo de la vida se ve interferida gracias a los ámbitos de acción estructurados comunicativamente y a la solidaridad que nace de estos ámbitos, pues, no están regulados sistémicamente, es decir, que no vienen regulados a través de medios de control como el dinero y el poder (Habermas 1987b).

- (...) hasta de programas malos, (...) porque tampoco es cuestión de apagar la TV por sistema. Y además incluso luego se puede comentar con la gente, pues esto es bueno, esto es malo, cómo te enredan, cómo te engañan, eso es un sistema también de comunicación (HC).

Es preciso superar los prejuicios de que las personas sin formación académica no han desarrollado suficientemente el sentido crítico. Es habitual sentir descalificaciones del tipo *las personas consumen sin ningún tipo de criterio y son fácilmente manipulables*. Sin embargo, distintas investigaciones demuestran como las personas confían más de la información que extraen de los diferentes procesos de comunicación en los que participan y de la opinión que tiene personas que les merecen confianza, que de los mensajes que reciben de los medios en general. *La opinión pública se considera a menudo un recipiente pasivo de mensajes, fácilmente abierto a la manipulación (...) pero, hay un proceso de interacción de doble sentido entre los medios y su audiencia en cuanto al impacto real de los mensajes, que son deformados, apropiados y ocasionalmente subvertidos por la audiencia* (Castells 1998:343).

-(...) habían de ser las personas participantes las protagonistas, tanto del diseño como de la gestión, el desarrollo y la evaluación del programa (PEA).

La educación de personas adultas es un ámbito privilegiado de la educación para practicar la gestión y organización democrática de los proyectos educativos. La experiencia, el interés y la responsabilidad así lo permiten. Una perspectiva radical de la educación ha de extender los procedimientos

democráticos más allá del aula. Los participantes, como personas adultas que forman parte de un proceso de formación o de dinamización sociocultural, han de ser tratados como iguales, con capacidad para decidir qué, cómo y cuándo aprender. La educación y el conocimiento experto de los profesionales se han de poner al servicio de los intereses de los participantes como ciudadanos de una comunidad democrática. El funcionamiento y el desarrollo de la sociedad como tal, dependen de la *responsabilidad compartida* entre todos sus miembros. Así la educación contribuye a fomentar la ética de la responsabilidad y la democratización de los servicios.

Los procesos de evaluación también han de considerarse de interés público y compartido. De hecho pueden ser uno de los instrumentos más valiosos para que la población en general pueda valorar la conveniencia o no de un determinado servicio o las características que éstos han de reunir<sup>105</sup>.

En resumen, podemos decir que una de las funciones más importantes de la educación de personas adultas desde una perspectiva emancipadora es promover las interacciones de carácter transformador y analizar aquellas que contienen básicamente componentes excluyentes con el fin de hacer emerger las relaciones de poder. La educación crítica y las experiencias comunicativas alejadas de la presión del sistema y de las tipificaciones sociales llegan a revolucionar fragmentos significativos de la biografía de las personas. En el transcurso de esta trayectoria modifican la percepción que tienen de sí mismas y el sentido de sus vidas.

*- Sí que me ha servido mucho (la escuela) creo que podría estar muy diferente de cómo estoy ahora, probablemente sería una ama de casa con un par de críos y muy frustrada. Creo que aunque no tenga trabajo me siento realizada y tengo aspiraciones y eso me ayuda a sentirme bien (HC).*

---

<sup>105</sup> La evaluación participativa y la autoevaluación es una experiencia con bastantes años de tradición en los movimientos de renovación pedagógica de educación de personas adultas (AEPA y FAEA).



El "estilo de vida" de una persona se ve influenciado por la información sobre las nuevas posibilidades que inaugura el desarrollo de la ciencia y de la técnica, aplicada a la vida social y por el análisis y la reflexión en torno a otras formas de vivir. En ocasiones se tiende a relacionar el cambio personal y las formas de vida alternativas a los grupos sociales con más formación, puesto que tienen un mayor acceso al conocimiento de los sistemas expertos y a las últimas novedades (Giddens 1995). Sin embargo, los procesos educativos y los espacios de comunicación alrededor de estos temas, suplen en muchas ocasiones a otras fuentes de información y de conocimiento. No podemos decir, por tanto, que las personas de niveles más bajos de formación estén, necesariamente, más condicionadas por sistemas tradicionales de vida o generen más resistencias a reconducir su biografía personal.

### 4.3.3. La interacción entre la cultura oficial y las culturas locales

Las tipificaciones de la cultura dominante tienden a descalificar los productos y realizaciones de las expresiones culturales que no se ajustan al registro oficial. De este modo las personas que no han tenido acceso a la cultura y al lenguaje escolar, como puente entre las diferentes pedagogías locales y la pedagogía oficial<sup>106</sup>, sienten como sus interpretaciones y actuaciones son consideradas de un nivel de elaboración inferior. La interiorización de esta descalificación hace que se perciban como personas de segunda categoría e infravaloren sus conocimientos y experiencias. La falta de confianza en sus propias capacidades y posibilidades es la mejor fórmula para desactivar cualquier tipo de movilización. Por esta razón, una educación que se orienta por el principio de emancipación del sujeto, ha de asegurar que la persona cambia el concepto de sí misma y valora sus potencialidades a través del análisis y la reflexión compartida sobre la intención y la naturaleza de dichas interacciones.

De esta manera se da, por dos razones distintas, la necesidad de desmitificar la cultura oficial: la primera, para desvelar las relaciones de poder implícitas en los intercambios y en los estándares de valor de la cultura reconocida socialmente<sup>107</sup> y, la segunda, para y valorar y recuperar la confianza en las

---

<sup>106</sup> Bernstein distingue entre una *práctica pedagógica local* y una *práctica pedagógica oficiales*. Por la primera entiende aquel conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos locales, particularmente en la familia y en el grupo de pares y, por la segunda, aquellas reglas oficiales que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos legítimos, al nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento entre una práctica pedagógica local y la práctica pedagógica oficial pueden existir oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias (Bernstein 1990). Con esta diferenciación Bernstein nos hace reflexionar sobre el hecho de que existen prácticas locales que están más próximas a las oficiales y otras que se alejan de manera sustancial. Su proximidad o alejamiento viene condicionado en función de la extracción socioeconómica, el nivel educativo, las características del entorno, etc. Así aquellos colectivos cuya práctica pedagógica local coincida con la oficial gozan de una situación de privilegio en relación a los otros grupos. En este sentido, podemos decir que la cultura y el lenguaje escolar no son neutros en la medida que favorece a unos sectores de la población y discrimina a otros.

<sup>107</sup> Bourdieu es uno de los autores que más han reflexionado sobre este tema. Señala como las clases dominantes tienen el poder simbólico para determinar qué productos culturales son válidos y cómo despiertan entre las clases populares un efecto de deslumbramiento que produce actitudes de seguimiento. De tal forma, que la cultura se convierte en un símbolo más

producciones propias. Esto no significa cambiar la inclinación de la balanza y defender de forma exclusiva las realizaciones de la cultura popular, negando el valor de la cultura que cuenta con el reconocimiento social, ya que podría llevarnos a defender prácticas educativas populistas que nada tienen que ver con la consideración de otras culturas. Se trata, en definitiva, de promover el acceso democrático a la cultura reconocida socialmente a partir de una relación igualitaria en la que una cultura no crece a la sombra de otra y, de validar social y culturalmente, por ejemplo, las creaciones de la cultura popular.

En educación de personas adultas hemos podido ver como se han dado diferentes modelos en torno a esta cuestión:

a) el *modelo tradicional / compensador* que, por un lado, se apoya en una concepción elitista de la cultura y, por tanto, se centra en la transmisión y extensión de dicha cultura y, por otro, en la falta de expectativas de que este proceso se dé con éxito en el supuesto de que se dirija a personas que no cuentan con una formación académica suficiente ya que carecen de la capacidad y de la sensibilidad necesarias para valorar como se merecen dichas producciones culturales. Bourdieu (1995) relaciona el nivel de conocimientos de las personas con la capacidad para disfrutar del arte o de otras manifestaciones de la cultura. Según este autor, las personas que están faltas de cultura (en un sentido académico o enciclopédico) tienen una visión tan limitada del arte que, por ejemplo, en "*La maja desnuda*" de Goya sólo ven un desnudo. De este modo, se acusa a las personas que no consumen o no participan habitualmente en los grandes eventos culturales de no disponer del interés necesario para hacer el esfuerzo que implica entender una obra de arte o participar en una actividad cultural de estas características.

---

de ostentación y de distinción social. En la medida que las clases populares se apropian de la cultura de élite, los grupos que controlan el poder económico y cultural diseñan nuevos estilos y producciones que les vuelve a alejar de las anteriores y es así, como el proceso de reproducción cultural se asegura (Bourdieu 1988). Hemos de decir que si bien el examen de Bourdieu aporta luz a las relaciones de dominación que se establecen entre la cultura de élite y la cultura popular, no supera el análisis de las teorías de la reproducción e interpreta las creaciones de la cultura popular sólo desde la perspectiva de la reproducción y no desde la producción de nuevos valores y aportaciones.

*- (...) cualquiera que quiera consumir cultura no es una cosa limitada, está al alcance de todo el mundo, pero, ¿por qué no se hace? porque la gente prefiere quedarse en casa viendo la tele (PEA).*

Generalmente, la falta de comunicación entre “sistema” y “mundo de la vida” y la cerrazón del primero a abrirse al segundo, generan una cierta apatía e inhiben la participación. Sin embargo, esta reacción no ha de interpretarse en términos de falta de interés o de motivación por parte de las personas. En la mayoría de los casos es una muestra de resistencia al proceso de integración sistémica y cultural. Pero los profesionales que representan al sistema, tienden a culpabilizar a las personas de la ineficacia o del poco interés que despierta el servicio o programa que gestionan.

*-La gente con nivel cultural medio siempre tiende a realizarse más que la gente de un nivel bajo (PEA).*

Por otra parte, las tipificaciones y las etiquetas sociales provocan que las personas, como hemos podido comprobar, lleguen a asumir una imagen negativa de su propia cultura y se sientan, por tanto, admirados por la cultura de élite. Esta atracción, puede hacer que desarrollen comportamientos que básicamente se limitan a reproducir la cultura de élite en busca de una cierta distinción social que acaba por colonizar una parte importante de la vida cultural de las personas. Freire explica muy bien este fenómeno a partir de la metáfora de la semilla del poder que germina en el interior de las personas y se expresa a través de algunas sus prácticas sociales.

Desde esta perspectiva el nivel de instrucción y el nivel económico, están directamente relacionados con el interés y la motivación para conocer y participar de las grandes producciones culturales. En efecto, una parte importante de la oferta cultural se dirige a los grupos sociales que tienen mayores posibilidades y excluye al resto de la población bajo argumentos como

la falta de curiosidad o de sensibilidad de los colectivos que tradicionalmente no participan.

*-(...) se dice que los destinatarios son todos los ciudadanos, pero claro, eso es una gran mentira, no van destinadas (actividades culturales) a todos los ciudadanos, sino a unos cuantos (PEA).*

Los proyectos educativos o de dinamización sociocultural y los centros de educación de personas adultas que maniobran bajo estos presupuestos, se limitan a dirigir su oferta a los sectores más instruidos y a transmitir la cultura que consideran básica, teniendo como referencia un concepto de cultura "trivial"<sup>108</sup>, bombardeando de datos objetivos (fechas, estilos, autores, etc.) a los participantes, sin ofrecerles la posibilidad de dialogar en relación a sus impresiones y a sus criterios de evaluación.

b) el *modelo populista*<sup>109</sup> considera que todas las expresiones son válidas y que los criterios de validación que determinan cuál es un buen o un mal producto cultural son relativos, puesto que responden a criterios de poder de la cultura hegemónica y de la industria cultural. En este sentido, se rechaza explícitamente el acceso a la cultura oficial por ir acompañado de un proceso de homogeneización cultural y se considera que tiene el mismo valor cualquier realización por el hecho de ser una creación personal en el marco de una cultura determinada. Este modelo ha llevado a que en muchos centros de educación de personas adultas se organicen múltiples prácticas de animación sociocultural (teatro, tertulias literarias, pintura, macramé, cerámica, sardanas, sevillanas, etc.) que se desarrollan de espaldas a la posibilidad de acercarse a otras realizaciones culturales y sin un análisis crítico del papel de la cultura en

---

<sup>108</sup> El trivial es un juego sobre cuestiones de cultura básica (historia, geografía, literatura, cine, deportes, etc.) que recoge muy bien lo que la industria cultural considera que son los conocimientos básicos de nuestra cultura.

<sup>109</sup> El concepto de modelo populista lo hemos extraído de las referencias que Freire ha hecho a lo largo de toda su obra para denominar aquellas prácticas que van dirigidas a contentar las demandas de los sectores desfavorecidos, pero que no incorporan el análisis crítico de la realidad.