

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

nuestra sociedad y de las causas que originan las demandas de muchos de estas prácticas que, en ocasiones, sólo responden a criterios de distinción social y de seguimiento.

- El arte para mí es fantástico porque incluye muchísimas cosas, la pintura, el dibujo (...) todas las cosas de manualidades. Por ejemplo aquí hacemos un montón de cosas que también es arte, puesto que son cosas que las hacen manualmente y tienen un arte, tienen una gracia, que a lo mejor un profesional no las haría igual, haría otras cosas (MAR)¹¹⁰.

Reconocer el valor de las propias producciones es el primer paso para superar muchas de las barreras que se han levantado alrededor de la participación cultural y educativa de los sectores sin instrucción académica. El problema se presenta cuando los criterios de validación no los establece la comunidad en un sentido amplio (no sólo de expertos), sino la industria cultural o, en este caso, un sujeto en solitario. Cuando es la industria cultural o el mercado, la validez depende de las relaciones de poder que se crean alrededor de la cultura como mercancía. Y cuando es el sujeto por cuenta propia puede caerse en una especie de relativismo cultural en el que todo vale.

c) el modelo crítico y comunicativo no comparte con el primer modelo la concepción elitista de la cultura ni la visión de las personas sin formación académica como sujetos incapaces o insensibles para valorar una determinada obra, ni el relativismo cultural del segundo modelo. Por el contrario, en la medida que confía en la cultura y en la capacidad de las personas para establecer juicios de valor sobre las diferentes producciones culturales, establece una relación democrática en la que es posible que todas las culturas y puntos de vista interactúen en condiciones de igualdad.

¹¹⁰ MAR corresponde a las siglas de la investigación sobre Mujer y arte contemporáneo en los Centros de Educación de Personas Adultas (1998-2000).

- Yo no miro ni que sea mujer ni que esté desnuda, ni nada, yo veo pues, los pliegues (...) hace como un velo transparente, o los movimientos, son más bien un poco gorditas estas señoras, (...) pues ves los pliegues o los gestos, entonces yo me fijo en esto, en las sombras (MAR).

La lectura que hacen las personas sin formación académica o artística no tiene porque ser limitada en el sentido que supone Bourdieu o la perspectiva compensadora que hemos definido anteriormente. Son capaces de valorar tanto los aspectos técnicos y artísticos como hacer una análisis social. Esto es, la mirada se dirige al movimiento y a las sombras como a la estética femenina de un período de la historia concreto.

De tal forma que las valoraciones y posicionamientos que responden a la cultura oficial (o del sistema) y los que responden a la cultura popular (o al mundo de la vida) pueden entenderse en relación a qué productos consideran válidos y cuáles no. Lo que quiere decir que no todas las creaciones que provienen de la cultura oficial tienen la misma consideración, puesto que gran parte de ellas están sujetas a criterios de mercado que la industria cultural impone y no a criterios de calidad que emanan de las mismas creaciones. De la misma manera, no todas las creaciones populares gozan del mismo estatus, ya que muchas de ellas sólo se mueven por criterios de seguimiento que provoca la admiración acrítica de la cultura de élite o por criterios populistas que instrumentalizan las emociones personales para crear identidades segregadas que impiden la comunicación.

- El problema no es que la gente quiera ver culebrones sino que nada más puede ver culebrones, porque la oferta está limitada (PEA).

La industria cultural y los ámbitos sistémicos de integración cultural asientan sus propuestas en tipificaciones sociales y culpan a una demanda teórica de la población de la falta de calidad de sus productos. Sin embargo, las personas tienen capacidad suficiente para distinguir qué producciones son de calidad.

Las experiencias educativas y culturales han de facilitar el acceso democrático a los bienes culturales, la expresión cultural de las personas y las interacciones entre los diferentes sistemas culturales con la finalidad de establecer puntos de intersección que promuevan el enriquecimiento cultural y la participación democrática, de tal forma que todas las personas sean consideradas como sujetos con capacidad para crear, interpretar y decidir colectivamente los criterios que han de validar la cultura.

- El primer domingo de mes es gratuito, lo que pasa es que muchos no tienen horas, (...) porque yo estuve en el de la exposición, ahí arriba y era domingo y se tenía que pagar, y luego lo pregunté y me dijeron que para las personas mayores era el jueves o sea que ya tiene un día estipulado y si no puedes este jueves tienes que ir pagando (MAR).

La falta de participación en acciones formativas y culturales de los grupos sociales con menos formación académica, suele interpretarse como una falta de motivación. Sin embargo, en muchas ocasiones, si preguntamos a los sujetos comprobamos como hay factores objetivos (dinero, horarios, etc.) que impiden su participación y, por tanto, podemos estar cometiendo un grave error por culpa de un análisis tan sesgado de la realidad. Recoger sus interpretaciones puede ayudarnos a conocer mejor la realidad y a planificar de forma más democrática la oferta cultural y educativa.

- (...) no se podía desarrollar nada si no había una implicación de entidades, de grupos, de personas, de organización en definitiva de barrio (...). Un centro cívico es un espacio dedicado a estimular y motivar la participación de los vecinos y este ha de ser el objetivo, la misión número uno y número dos del equipamiento no simplemente un instrumento o una metodología (...) Habían de ser las personas que hubieran participado las protagonistas tanto del diseño como al final de la gestión y de la evaluación de los programas (...) (PEA).

La oferta ha de estar organizada por los participantes y la comunidad en general. Sólo así puede responder a los intereses y a las motivaciones del conjunto de la población. Desde esta perspectiva, se han de articular los espacios necesarios para debatir públicamente los criterios de organización, gestión y evaluación de la vida cultural del territorio. De este modo son los participantes los que han de decidir qué oferta les conviene y por qué. La implicación de todas las personas es la que asegura que no se dan procesos de homogeneización cultural y que se hallan representados todos los intereses y no sólo el de los grupos sociales privilegiados. Los ámbitos de la cultura se abren así a procesos creativos de participación social y no sólo a procesos de integración sistémica propia de las relaciones reguladas por los sistemas gestores (Habermas 1987b). Así, las personas abandonan el rol de consumidores y clientes culturales por el de productores y gestores de la cultura.

4.4. Inteligencia cultural y habilidades comunicativas

El aprendizaje dialógico se sustenta en el hecho de que todas las personas están dotadas de un tipo de inteligencia que tiene su base en la capacidad como seres humanos para interactuar comunicativamente y para responder de forma creativa a situaciones nuevas. Las personas negocian el análisis de las situaciones que han de resolver y construyen intersubjetivamente la respuesta (Mead 1990, Habermas 1987).

La exclusión social y económica a la que se hallan sometidos los grupos sociales que no han accedido a la formación académica no se justifica desde un punto de vista de la inteligencia humana, sino desde una perspectiva social que prioriza una serie de competencias y habilidades y excluye un determinado tipo de saber. La actual sociedad de la información y el sistema educativo como parte de la misma prioriza determinadas competencias que sólo dominan una parte de la sociedad ya que se adquieren en contextos académicos o formales (Castells 1997). Sin embargo, todas las personas han desarrollado competencias de lenguaje y cognición como resultado de los procesos de interacción social (Vygotsky 1989), pero las que provienen de las prácticas comunicativas cotidianas entre las personas, a diferencia de las anteriores, no están reconocidas ni valoradas socialmente. La inteligencia cultural y las habilidades comunicativas son tan importantes como las que se aprenden en contextos académicos y han de considerarse como el punto de partida adecuado para definir acciones que buscan, por una parte, la superación de los procesos de exclusión y, por otra, la promoción de procesos de participación social.

Para abordar el análisis de este tipo de inteligencia y las habilidades que se derivan de ella, hemos creído conveniente acercarnos a los planteamientos y estudios que se han realizado sobre la inteligencia y que más han incidido en el desarrollo de la educación de personas adultas. Tradicionalmente se ha diferenciado entre inteligencia académica e inteligencia práctica en función del contexto, las condiciones de adquisición y las habilidades que movilizan las

personas. Ambos tipos de inteligencia se orientan a resolver una tarea o problema específico (acción teleológica), pero, mientras la primera pone el énfasis en el pensamiento teórico y en el trabajo intelectual, la segunda lo hace en el pensamiento práctico. Sin embargo, ambos conceptos omiten otro tipo de inteligencia que es igual de importante que éstas y, es aquella que las personas desarrollan cooperativamente a partir de la relación dialógica con otros sujetos: *inteligencia cooperativa*. Todas ellas se integran en un concepto más global de inteligencia que hace referencia a su universalidad y a su desarrollo en función de las características socioculturales del entorno en el que las persona actúan y se comunican. Por esta razón la hemos denominado *inteligencia cultural*. Este concepto nos permite recoger en una misma noción la dimensión comunicativa de la acción humana (Habermas), la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de las habilidades y en la construcción de significados (Vygotsky, Bruner) y conceptualizar, al mismo tiempo, el aprendizaje en términos de diálogo intersubjetivo (Freire).

Al hilo de los estudios que se han realizado sobre la inteligencia, teniendo como referencia el aprendizaje adulto y de las aportaciones de algunos de los autores más relevantes en ciencias sociales que han puesto el acento en la comunicación y en la influencia del contexto sociocultural (Mead, Habermas, Vygotsky, Bruner), hemos diferenciado entre los siguientes tipos de inteligencia: inteligencia académica [4.4.1], inteligencia práctica [4.4.2], inteligencia cooperativa e inteligencia cultural [4.4.3]. Para ello, nos hemos apoyado en las bases teóricas que sustentan dichas concepciones y analizamos el impacto que han supuesto en este campo educativo. Al final nos interesa mostrar como la inteligencia cultural está en la base de los comportamientos habituales de las personas y como las habilidades comunicativas son las que se emplean con mayor frecuencia a la hora de resolver situaciones nuevas o problemáticas.

Previamente nos interesa resaltar como todas estas clases de inteligencia tienen en común una *estructura interactiva* y presumen *competencias*

universales. Así, todas ellas se desarrollan gracias a los procesos de interacción social en los que el sujeto se ve envuelto en el curso de su socialización y son factibles para todas las personas. Si éstas han desarrollado más un tipo de inteligencia o dominan mejor una serie de habilidades, no es a causa de su falta de capacidades para asumir determinadas operaciones, sino de la experiencia y de los contextos en los que se ha desenvuelto con mayor asiduidad.

4.4.1. Sobre la Inteligencia Académica

Como indicamos en el primer punto de este apartado, en un primer momento el estudio de la inteligencia adulta estuvo eclipsada por los enfoques psicométricos y la concepción psicogenética de Piaget que alimentaron las teorías del déficit al localizar el proceso de desarrollo de la inteligencia en la infancia y la adolescencia. Más tarde, algunas de las críticas más importantes que se han realizado a estos planteamientos, como: a) omitir el desarrollo de la capacidad de inteligencia de las personas adultas y, por tanto, sus posibilidades de aprendizaje, b) no diferenciar claramente entre habilidades intelectuales y habilidades académicas, puesto que la mayor parte de los ítems de los tests que se utilizaban para medir la inteligencia estaban cargados de contenidos escolares y c) no tener en suficiente consideración la diversidad cultural y los condicionantes del entorno, han puesto en evidencia sus limitaciones para analizar el aprendizaje y la inteligencia en la vida adulta.

La carga académica o escolar de este tipo de inteligencia es lo que nos ha hecho optar por denominarla: *inteligencia académica*¹¹¹. Algunas de las características más importantes de este tipo de inteligencia se definen en función de su estrecha vinculación al contexto educativo y a un tipo de aprendizaje básicamente formal. Bruner (1987) ha definido con mucha precisión el tipo de aprendizaje que se desarrolla en contextos escolares y las características de la educación formal. Para este autor, en la escuela, a diferencia del aprendizaje que se da en contextos naturales, el lenguaje es el

¹¹¹ Otros autores han calificado a este tipo de inteligencia de manera diferente. Es el caso de Sternberg que opta por denominarla: *inteligencia analítica*. Para este autor la inteligencia analítica *implica la dirección consciente de nuestros procesos mentales para encontrar una solución a un problema (...). En la solución de problemas, el objetivo es pasar de una situación problemática a una solución, superando obstáculos por el camino. En la toma de decisiones, el objetivo es seleccionar entre opciones o evaluar oportunidades* (Sternberg 1997:161). Conviene subrayar que si bien nuestro concepto de inteligencia académica es próximo al de inteligencia analítica en Sternberg, éstos no han de identificarse con el tipo de inteligencia que miden los tests de cociente intelectual, puesto que se apoyan incluso en una visión más reducida de la inteligencia que la que apunta la inteligencia académica por sí sola y, que tiene que ver básicamente con el rendimiento escolar.

modelo predominante para transmitir y adquirir información y, el aprendizaje se da fuera de contexto¹¹².

Cuando las formas lingüísticas vehiculan toda la carga de la comunicación, se restringe la cantidad de información disponible para la persona que aprende (aprender a tejer escuchando un discurso es diferente al poder observar el acto en sí). Por otra parte, el aprendizaje escolar se desarrolla mediante la formulación de generalizaciones. La dificultad para incorporar la experiencia en los procesos de aprendizaje y el ritmo con el que éstos se producen, hace que el sistema más empleado sea la búsqueda de la regla general que puede aplicarse a casos concretos (Cole y Scribner 1977).

El "aprendizaje fuera de contexto" o "estipulativo"¹¹³ exige a la persona que aprende a trabajar con contenidos y materiales que no se enmarcan en su entorno natural y no se hallan presentes. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, en el contexto natural los números se utilizan para contar cosas, mientras que en el escolar los números son cosas. Así, hemos definido las *habilidades académicas*, propias de este tipo de inteligencia, como aquellas que adquieren las personas de forma descontextualizada, en organizaciones educativas (formales y no formales) cuyo objetivo se centra en la transmisión de una serie de saberes y procedimientos a partir de las condiciones que hemos descrito.

¹¹² *Por el mero hecho de ponerlo en la escuela, se lleva el aprendizaje fuera de contexto de la acción inmediata. Esta misma extirpación convierte el aprendizaje en un acto en sí mismo, liberado de los fines inmediatos de la acción, y prepara al alumno para el razonamiento en cadena, alejado de una recompensa, que se necesita para formular ideas complejas (...). Además, en la escuela uno tiene que "seguir la clase", lo que significa que debe aprender a seguir la abstracción del lenguaje escrito (abstracto en el sentido de que está divorciado de la situación concreta con la que el habla podría haber estado relacionada originariamente), o la abstracción del lenguaje oral, pero alejado del contexto de una acción continuada. No es de extrañar, entonces, que varios estudios recientes den cuenta de las grandes diferencias existentes entre los niños "primitivos" escolarizados y sus iguales no escolarizados. Diferencias en la percepción, la abstracción, la perspectiva temporal, etc. A medida que una sociedad se torna cada vez más técnica, aumenta la separación con respecto a la acción misma, y la educación comienza a ocupar períodos cada vez mayores de la vida, en realidad, la educación llega a formar parte del modo de vivir (Bruner 1987:114-115).*

¹¹³ *La escuela más que un aprendizaje mediante la acción induce un aprendizaje a base de narrar, escuchar y conversar, y casi todo ello en ausencia de los acontecimientos y situaciones que se describen*

A las consideraciones de Bruner, podemos añadir las que se derivan de la aplicación de la perspectiva comunicativa de Habermas. En este sentido, podemos decir que la inteligencia académica se centra básicamente en una clase de interacción: la interacción entre sujeto y objeto que se da en un doble sentido. En primer lugar, entre educador y educando y, en segundo lugar, entre el sujeto de conocimiento y la realidad objetivada. Podemos decir así, que este tipo de inteligencia se asienta en una estructura de acción teleológica. El educador "controla" el proceso de desarrollo cognitivo de la persona y programa los contenidos en función de las diferentes etapas por las que ésta atraviesa. Esto no significa que no se den otras clases de interacción como la interacción entre iguales y la interacción del sujeto con su entorno que provocan paralelamente otros aprendizajes. Sin embargo, desde una perspectiva escolar centrada exclusivamente en el desarrollo de la inteligencia académica, la práctica educativa y la intervención de los profesionales se desarrolla de espaldas a estas realidades, desaprovechando un sinnúmero de posibilidades educativas.

Al omitir la dimensión social y comunicativa del aprendizaje, la relación del sujeto que aprende sólo se establece con *el mundo objetivo*. La educación se reduce en la práctica a la comprensión de las emisiones emitidas con pretensión de verdad y al desarrollo de habilidades y técnicas que sirven para dominar aspectos concretos del mundo objetivo, quedando en segundo término aquellas competencias o habilidades que se refieren a los mundos social y subjetivo. De esta forma, sólo los conocimientos y la información que seleccionan y transmiten los educadores o los expertos se consideran relevantes desde un punto de vista educativo, estableciéndose una relación desigual entre unos que aprenden y otros que enseñan (educación bancaria).

Por último, el lenguaje y la relación con otros individuos se conciben como medios para alcanzar los objetivos educativos previamente programados. De

o sobre lo que se habla. Aprendemos sobre cosas que no tenemos delante, pero de las que se estipula su existencia (Bruner 1988:200).

tal forma, que el lenguaje nos aproxima a una realidad objetivada, pero no se desarrolla como un mecanismo de construcción cooperativa de la verdad porque el objetivo no es entenderse sobre algo en el mundo, sino dominar unos contenidos propuestos por la institución escolar. Para que este proceso se dé sin distorsiones, es necesario que el mundo de la vida de los participantes quede fuera de las relaciones educativas. En la medida que el mundo de la vida no participa del proceso de aprendizaje, se desarrolla una práctica educativa homogénea, en la que diferentes maneras de resolver una misma situación se perciben en términos de déficit cognitivo. Ésta es una de las razones por las que la conceptualización de la inteligencia académica no es suficiente para abordar el aprendizaje de las personas adultas como, por otra parte, demuestran los trabajos de autores como Sahie, Cattell y algunos de los representantes de la Psicología Transcultural como Bruner, Scribner o Cole.

Sin embargo, ello no quiere decir que las habilidades académicas no sean necesarias. Todo lo contrario, la sociedad actual prioriza el dominio de los conocimientos y habilidades que se adquieren a través del aprendizaje académico y las personas aspiran a dominarlas porque interpretan que les abre un sinnúmero de posibilidades. La cuestión no es favorecer o no el desarrollo de la inteligencia académica, sino procurar que su desarrollo se asienta sobre el reconocimiento de las capacidades de las personas y en el diálogo como medio para promover el aprendizaje significativo y cooperativo.

- Si que es complicado (hacer trámites) porque soy tímida y siempre me da miedo hacer el ridículo o tomar una nota y mi problema ha estado al escribir, es un complejo (HC).

La vergüenza o el complejo que sienten las personas que no dominan suficientemente las habilidades académicas, viene propiciado por la consideración social que hay al respecto ya que la inteligencia suele asociarse a dichas habilidades. El aprendizaje de estas habilidades además de abrirles las puertas a otros aprendizajes, les concede seguridad y confianza.

-Yo lo que veo es, por ejemplo, toda la gente que viene a la escuela dice me voy allí a aprender, me parece fantástico, por eso, porque posiblemente tú te encuentras con un problema, lo que ha dicho ella de la calefacción o el microondas o te compras un vídeo y en la tienda te explican cómo va y llegas a casa y quieres programar una película y todo se hace con el mando a distancia y va con numeración y entonces eres capaz de coger el catálogo y leértelo (HC).

Las habilidades académicas siempre se asocian a la adquisición de una serie de técnicas o instrumentos para controlar una situación. En este caso aprender a leer tiene la funcionalidad de poder interpretar los libros de instrucciones. Así, el crédito de la inteligencia académica se mide por el grado en que superas con éxito un objetivo o un problema (acción teleológica).

Sin embargo, en la medida que la acción teleológica se integra en la acción comunicativa, es posible que las habilidades académicas respondan no sólo a la motivación de resolver una incógnita o controlar una situación (racionalidad instrumental), sino al interés de realizar los acuerdos y las decisiones que una serie de participantes toman para contestar a una situación que se ha vuelto enigmática o incomprensible (racionalidad comunicativa). Al mismo tiempo, las habilidades académicas pueden ser útiles para fundamentar con mayor facilidad los argumentos que se debaten.

4.4.2. Sobre la Inteligencia Práctica

Las aportaciones que hicieron Catell y Horn (1971) en torno a la *inteligencia cristalizada* permitieron valorar la experiencia como fuente de aprendizaje y como las habilidades de las personas para resolver problemas de la vida cotidiana aumentan con la edad (Sternberg 1997). En la educación de personas adultas, este hecho se ha traducido en una práctica educativa que contempla los conocimientos y habilidades previas de los sujetos, independientemente de si éstas se han adquirido en procesos de educación formal o en contextos informales. Más tarde, gracias a las contribuciones realizadas por Cole y Scribner (1977)¹¹⁴, la anterior línea de investigación evoluciona hacia el concepto de *inteligencia práctica*¹¹⁵, que se diferencia de la anterior en que considera la inteligencia como un amplio abanico de inteligencias diversas que se desarrollan según los contextos sociales en los que opera. Esto les llevó a establecer la diferencia entre formas de pensamiento teórico y práctico. El pensamiento práctico es definido por Scribner como *aquél modo de pensar que se desarrolla en actividades globales con la finalidad de llevar a cabo tales actividades sin que se diferencie el trabajo intelectual del manual* (Scribner 1984). Por otro lado, distinguió entre aprendizaje escolar y aprendizaje cotidiano y como la adquisición de determinados aprendizajes cotidianos se opone a menudo a las formas del aprendizaje escolar.

¹¹⁴ Cole y Scribner, conocedores de las aportaciones de Vygotsky, estudiaron los procesos cognitivos en los diferentes contextos en los que se aplican. Desde esta perspectiva, cabe destacar las investigaciones llevadas a cabo por Sylvia Scribner en entornos laborales, como es el caso del análisis que elaboró sobre las capacidades intelectuales que los trabajadores de una empresa lechera movilizaban para resolver determinadas tareas a las que debían enfrentarse de forma cotidiana (Scribner 1988).

¹¹⁵ Para Sternberg la inteligencia práctica (llevar a la práctica soluciones para resolver un problema) es la clave del éxito en todos los terrenos de la vida. Según este autor, *todas las personas con inteligencia práctica buscan activamente el conocimiento tácito implícito y a menudo oculto en un medio determinado (...). Utilizan el conocimiento tácito para seleccionar el medio, adaptarse a él y moldearlo. Se percatan de que lo importante no es cuánta experiencia se tenga, sino el partido que se sabe sacar de esa experiencia. Son ellas las que producen las oportunidades que tienen* (Sternberg 1997:258).

La psicología transcultural y estudios de carácter antropológico coinciden en caracterizar el aprendizaje cotidiano o la educación informal como: a) una educación *particularista*, en la que el valor de la información está estrechamente relacionada con quien la transmite, b) que fomenta el *tradicionalismo*, puesto que se atribuye a la edad y a la experiencia el conocimiento, c) funde los campos emotivo e intelectual ya que el aprendizaje va acompañado de una importante carga afectiva y, d) se trata de un aprendizaje básicamente *observacional* al no promover la verbalización. En el aprendizaje informal adulto rara vez se utilizan las palabras o las reglas sino la demostración.

- Allí estando con la dueña de la carnicería, pues aprendiendo con ella. Y después ella cerró la carnicería, pero tenía un supermercado. Me metió allí. Y estuve allí hasta que yo me decidí a montar la tienda. También aprendí allí lo que sé de eso (...)

Por experiencia diaria. Allí estando con la dueña de la carnicería, pues aprendiendo con ella (HC).

En esta cita podemos comprobar como buena parte de los aprendizajes en la adultez se adquieren a través de la experiencia y de la resolución de tareas específicas. El "aprender haciendo" de la inteligencia práctica se apoya en la observación y en la práctica continuada, sin que se establezca una diferenciación entre el aprendizaje intelectual y el manual en la línea del concepto del *pensamiento práctico* de Scribner.

Esta línea de investigación revolucionó el campo de la educación de personas adultas por varias razones, la primera porque permite superar la visión de que la persona que carece de inteligencia académica sea una incompetente y, la segunda porque ha dado pistas para organizar la práctica educativa de sumo interés. Los problemas y técnicas de la escuela no son los problemas y técnicas de la vida práctica, por lo tanto, las dificultades que pueden encontrar

las personas que tienen como base el aprendizaje informal cuando llegan a la escuela no se pueden achacar a sus "incapacidades" o "deficiencias". El problema no está en "ellas". Por otra parte, la cultura escolar como la cultura hegemónica, garantiza la producción de alumnos que no aprenden. Por todo esto Scribner plantea un cambio en la organización social de la educación necesaria por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, llevar la vida a la escuela (temas, materiales, metodologías, etc.) y, en segundo, introducir las técnicas de la escuela moderna en el contexto de los problemas prácticos conocidos. *Hay que sacar la educación del aula y hacerla útil en los contextos naturales* (Scribner 1998).

La inteligencia práctica ha supuesto un gran avance en el estudio de la inteligencia y el aprendizaje adulto en relación al concepto de inteligencia académica, sin embargo, adolece de algunas de las limitaciones de ésta última. Igual que la inteligencia académica, la inteligencia práctica se apoya principalmente en un tipo de interacción basada en la relación sujeto-objeto. El sujeto aprende a través de la observación de lo que hacen otras personas que consideran más competentes en una tarea concreta y a partir del examen y la manipulación de los objetos. Adquiere, así, las técnicas y los instrumentos básicos que le permiten actuar funcionalmente en su medio. Tanto los objetos con los que interactúa, como los sujetos que le sirven de modelo en un tipo de aprendizaje observacional, son un medio para aprehender el mundo con éxito. No se da, pues, una negociación previa del significado de la situación, los participantes en cuestión no planifican conjuntamente sus acciones. Lo que significa que la inteligencia práctica también se apoya en un modelo de acción teleológica, aunque no es el único. La importancia del contexto social, de las tradiciones y de las relaciones personales hace que entre en juego otro modelo de acción: la acción normativa y, que el sujeto actúe refiriéndose a un mundo más: el mundo social.

Hemos definido las *habilidades prácticas* como aquellas que se desarrollan para resolver una situación concreta en la vida cotidiana. Incluyen las que

comporta la utilización de otras personas como un medio más (observar lo que hacen los otros) y también las que se dan a partir de la relación con el objeto en sí ya sea mediante observación o ensayo y error (aprender haciendo).

- Yo aprendí a tocar la guitarra mirando y escuchando cada día a mi padre cómo lo hacía, nunca fui a ninguna academia, y ahora me gano la vida haciendo actuaciones en directo en bares y restaurantes de la costa. La verdad es que mirando se aprende mucho (HC).

Este es un ejemplo de como las habilidades que se desarrollan con este tipo de inteligencia se aprenden por observación. El aprendizaje observacional tiene que ver con la consideración que se tiene del otro y el vínculo afectivo que les une. Generalmente, las personas toman como modelo o como referencia a aquellas otras que consideran más diestras o que más aprecian. Una de las limitaciones en el caso del modelo compensador de educación de personas adultas es precisamente que no promueve las relaciones de aprendizaje entre los participantes, fuera de las que se dan de forma espontánea en algún momento del proceso educativo. De tal forma que las posibilidades educativas quedan reducidas a un tipo de aprendizaje y de habilidades (en este caso las académicas) y a las relaciones entre educador y educando.

- Cuando he dicho que observo a veces hago competición con la máquina que se me pare lo menos posible. Cuando había una máquina nueva generalmente me la daban a mí y me daba mucho miedo y todos allí mirando y todos ilusionados, entonces yo lo probaba, comenzaba a estudiar la manera y me cambiaba las cosas de sitio (...) la gente busca su forma de cómo le va mejor (HC).

A través de la experiencia y de las habilidades prácticas las personas desarrollan estrategias para enfrentarse a las nuevas tareas. De este modo se vuelven a apropiar del conocimiento necesario para desempeñar sus funciones con normalidad. Así evitan quedar desplazados por el conocimiento experto

que introducen la automatización del trabajo y los nuevos sistemas de producción. La “dialéctica del control” por parte de los sujetos que en un momento determinado pueden ser inexpertos, les permite adquirir las competencias básicas para resolver una situación que les afecta a nivel práctico (Giddens 1995). Un sistema de organización flexible y expectativas positivas en las posibilidades de las personas favorece la aplicación del “conocimiento tácito” en la resolución de tareas laborales. De esta manera el conocimiento explícito que requiere el desarrollo de una función concreta se enriquece con el conocimiento que las personas han adquirido en prácticas informales (Castells 1997). La inteligencia práctica es pues fundamental en la resolución de tareas a las que el individuo se enfrenta sólo y ha de solventar situaciones concretas de algún aspecto práctico de su vida.

La distinción entre el tipo de inteligencia académica y el de inteligencia práctica tiene su paralelo en una distinción similar entre dos tipos de conocimientos. Un individuo con inteligencia académica se caracteriza por la facilidad para adquirir y usar el conocimiento académico formal (...). Inversamente, la marca característica del individuo de inteligencia práctica es la facilidad para adquirir y usar el conocimiento tácito. El conocimiento tácito se refiere al conocimiento orientado a la acción, que se adquiere típicamente sin ayuda de otros y que permite a los individuos conseguir objetivos que tienen para ellos valor personal. La adquisición y uso de este conocimiento parece ser importante únicamente para el rendimiento competente en actividades del mundo real (Sternberg 1997:247).

El conocimiento tácito se adquiere a través de la experiencia. Se parece, por tanto, a otros aspectos de la inteligencia práctica que aumentan con el curso de la vida y, se caracteriza por: a) referirse al hacer, o sea, su naturaleza está vinculada al procedimiento, b) buscar la obtención de objetivos personales y, c) adquirirse con muy poca ayuda ajena.

4.4.3. Sobre la inteligencia cultural

En relación con la acción y racionalidad comunicativa, el concepto de *inteligencia cultural* abarca la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Entre sus subconjuntos están las inteligencias académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y de acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales. A diferencia de la inteligencia académica y de la inteligencia práctica que no contemplan la dimensión comunicativa de la relación entre iguales, la inteligencia cooperativa y la inteligencia cultural implican una interacción de naturaleza intersubjetiva a través del lenguaje¹¹⁶. De tal modo que las *habilidades cooperativas* que se desprenden de este tipo de inteligencia son aquellas que desarrollamos a partir de una relación entre iguales en las que el objetivo es entenderse sobre algo para resolver cooperativamente una situación que se ha vuelto problemática.

En el siguiente cuadro podemos ver los diferentes tipos de inteligencia en relación con la acción que realizan los sujetos y las habilidades que movilizan en cada uno de los casos.

ACCIÓN TELEOLÓGICA	INTELIGENCIA ACADÉMICA	HABILIDADES ACADÉMICAS
	INTELIGENCIA PRÁCTICA	HABILIDADES PRÁCTICAS
ACCIÓN COMUNICATIVA	INTELIGENCIA CULTURAL	HABILIDADES COMUNICATIVAS
acción teleológica / estratégica acción normativa acción dramaturgica acción comunicativa	inteligencia académica inteligencia práctica inteligencia cooperativa	Académicas Prácticas Cooperativas

¹¹⁶ Si no hemos establecido una diferencia clara entre inteligencia cooperativa e inteligencia cultural cuando la primera es un subconjunto de la segunda, es porque se asientan en la misma estructura y son de la misma naturaleza. La única variación importante es que la primera se refiere exclusivamente a aquellas actuaciones que se realizan en colaboración con otras personas, pero que no entran en juego los tipos de habilidades académicas y prácticas; mientras que la segunda, las incluye a todas porque en el trasfondo de los tres tipos de inteligencia encontramos una fuerte carga cultural y un componente comunicativo que se refleja en el tipo de habilidades que utilizan las personas.

Las inteligencias académica y práctica, cuando se circunscriben a la acción teleológica, presuponen un actor en solitario que se propone unos objetivos y escoge los medios que cree más convenientes para conseguirlos (acción teleológica), mientras que cuando responden a una circunstancia más amplia como la de la acción comunicativa, se han de considerar parte de la inteligencia cultural puesto que entran en juego el mayor número de elementos posibles. La inteligencia cultural presupone la interacción de a lo menos dos sujetos que se ponen de acuerdo para resolver una cuestión mediante sus *habilidades comunicativas*. En el transcurso de la interacción, los sujetos ponen a disposición del diálogo y del entendimiento sus saberes y habilidades académicas, prácticas y cooperativas. De modo que lo que es prioritario es llegar a un acuerdo y, para ello, los sujetos movilizan sus habilidades comunicativas con las que argumentar sus emisiones y alcanzar el conocimiento más profundo de una situación que se ha vuelto problemática. Posteriormente dicho acuerdo ha de servir de observación a los participantes para planificar conjuntamente la acción que mejor garantiza su contenido.

El concepto de inteligencia cultural nos permite conceptualizar la construcción intersubjetiva de significados (Mead 1990). Las habilidades comunicativas son pues componentes importantes de esta inteligencia. Con ellas las personas resuelven muchos problemas y situaciones que no lograría solucionar un actor en solitario. Una parte importante de las habilidades, conocimientos y experiencias que se adquieren dependen de las relaciones personales y del nivel de comunicación y de cooperación que se establece entre ellas. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural, las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas han de ser analizadas en contextos comunicativos. Por otra parte, este concepto nos concede la posibilidad de apreciar la pluralidad de destrezas y habilidades que las personas desarrollan en función del contexto sociocultural en que se desenvuelven sin considerarlas por ello en términos de déficit (Vygotsky 1989).

En la medida que la inteligencia cultural integra y atraviesa los demás tipos de inteligencia, los sujetos cuando interactúan se refieren a aspectos que operan tanto en los mundos objetivo, social y subjetivo. El proceso de negociación de significados, de argumentar la visión personal ante una situación determinada y de valorar diferentes puntos de vista, así, como el esfuerzo de empatía que supone llegar a entenderse, hacen que los sujetos no se limiten a los aspectos de un solo mundo y necesariamente incluyan referencias a todos ellos.

En este caso, el lenguaje no se concibe como un medio al servicio de los intereses u objetivos personales de un individuo, aunque estos sean producir nuevos aprendizajes o resolver una cuestión dificultosa, sino como un medio para socializar y construir colectivamente nuevos conocimientos a partir de una relación entre iguales, en la que las personas buscan obtener un conocimiento más hondo de la realidad, desarrollar unas habilidades o compartir sus ideas o sensaciones.

- Hoy en día no me siento menos que nadie porque no tenga títulos, porque lo que tú decías antes, unos sabemos unas cosas y otros otras, y no me hace sentirme menos que nadie, pero todo lo que yo sé, lo he aprendido de la gente, lo mismo en la ikastola, en el instituto. He estado en un movimiento político, en movimientos sociales... no sé qué decirte, que la gente me ha enseñado mucho(...) (HC).

Las personas, por regla general, reconocen que sus aprendizajes más significativos los han logrado gracias al diálogo y a la relación con los otros. La interacción social que se presta en contextos de participación social y en procesos educativos, al margen incluso de los objetivos e intenciones propios de estas actividades, contribuye a desarrollar y a consolidar conocimientos y habilidades que en un momento determinado se vuelven imprescindibles o de interés para los participantes.

- Cuando nos reunimos pues aprovechamos para comentar las cosas (noticias de interés), -tú has visto este programa y a ti qué te ha parecido. Lo comentamos entre todas y vamos sacando la verdad. Si uno no lo ha entendido a lo mejor otro sí, así que entre todas.

O lo comentas con la familia, con los hijos, con el marido, qué te pareció esto o lo otro (HC).

La verdad es una cualidad que en la actividad comunicativa cotidiana se otorga al mejor argumento (explicación, justificación o interpretación). Se suele llegar a ella a través de comentar, contrastar, criticar y revisar las propias opiniones en relación a las de los otros. De este modo, la argumentación es un procedimiento habitual en las conversaciones entre individuos que además vinculan sus emisiones a pretensiones de validez. El objetivo final no es otro que el de entenderse sobre algún aspecto que se ha vuelto de interés para todos (acción comunicativa) y no el hecho de dominar la situación, nuestro entorno o a otras personas (acción instrumental). El conocimiento o las habilidades que se alcanzan en este proceso forman la base de futuros aprendizajes.

- No, en una cifra de esas altas no doy ese paso con lo que me ha dicho el banco. No quiere decir que lo resuelvo pero desde luego consulto con otra gente eso está claro. No me fío yo de lo que me diga el banco (HC).

Las personas tienden a confiar más en la información que circula entre ellas y del conocimiento que producen cooperativamente, que en los mensajes que provienen de los sistemas. La solidaridad que crece entre ellas a través de las prácticas comunicativas sirve para resolver situaciones de la vida cotidiana que se presentan como conflictivas o dudosas y para contrarrestar la acción estratégica de los sistemas. Este es un ejemplo de cómo el mundo de la vida puede frenar e incluso transformar la actividad propia de los sistemas regidos por el dinero y el poder.

Por último, nos gustaría destacar como la inteligencia cultural vinculada al concepto de acción comunicativa nos permite explicar como los sujetos son capaces de ponerse de acuerdo, coordinar sus planes de acción y transformar su realidad. Las inteligencias académica y práctica, cuando se apoyan en un tipo de acción teleológica, no nos ofrecen una explicación en torno a los procesos de cambio. Ambas hacen referencia por un lado, a aspectos instrumentales de la acción y, por otro, a aspectos excesivamente funcionales en el caso de los aprendizajes.

El desarrollo del modelo comunicativo de educación de personas adultas ha de descansar sobre la base de los efectos que generan las interacciones transformadoras y el concepto de inteligencia cultural, con la finalidad de promocionar prácticas educativas que se asientan en las capacidades y habilidades que las personas emplean habitualmente para solucionar los problemas o las tareas que les desafían.

La nueva teoría crítica propone una reorientación de las instituciones educativo-culturales hacia la comunicación entre todas las personas y las culturas. La verdad no está por encima del diálogo y el consenso entre los individuos. No hay más verdad por encima de la que establezcan libremente los individuos a través del diálogo y el consenso. No hay ya esos valores culturales eternos y universales a transmitir e inculcar a todos los ciudadanos, salvo los que resultan de la comunicación entre ellos (Flecha 1992:35).

A continuación establecemos una serie de consideraciones que se han de tener en cuenta a la hora de impulsar un modelo de estas características:

1. *Se requiere una práctica educativa basada en un concepto de inteligencia cultural que pone el énfasis en el carácter universal de las competencias humanas*

Todas las personas tienen inteligencia cultural y capacidad para comunicarse. Las diferentes habilidades (académicas, prácticas y cooperativas) que movilizan las personas para relacionarse con su entorno y con otras personas suponen procesos de comunicación. Por esta razón, las habilidades comunicativas han de estar en la base de los procesos de formación y de participación social de la población adulta.

2. La inteligencia cultural y las habilidades comunicativas son la raíz para superar los procesos actuales de exclusión cultural y social

El enfoque comunicativo afirma la necesidad de potenciar relaciones comunicativas y de diálogo que estimulen teorías y prácticas críticas que traten de superar las desigualdades sociales. Todas las personas tienen competencias comunicativas, por lo que han de ser la base de los procesos de aprendizaje y participación social. Fundamentalmente la de aquellos colectivos que no han tendido acceso a la adquisición de otras habilidades y corren el riesgo de quedar excluidos de los flujos y las redes de la sociedad de la información.

3. El aprendizaje de nuevas competencias y la acreditación de la experiencia se ha de construir en relación a las habilidades disponibles

Las habilidades adquiridas a través de la experiencia y de los procesos de interacción social han de ser el punto de partida de futuros aprendizajes y la base de la acreditación de los conocimientos y las destrezas de las personas adultas. En esta línea, se han de empezar a impulsar metodologías y prácticas que rompan las dinámicas “escolares” o excesivamente formales en relación a qué conocimientos y aprendizajes se consideran válidos socialmente. La evaluación de la experiencia ha de contemplar los aprendizajes adquiridos en contextos no formales y en el curso de las interacciones de la vida cotidiana (conocimiento tácito). En el ámbito profesional y educativo la acreditación de la

experiencia facilitará la promoción profesional y el acceso a la formación permanente y continua.

4. El aprendizaje dialógico se apoya en la inteligencia cultural y permite la transferencia entre los diferentes tipos de habilidades

La educación se ha de basar en una interacción igualitaria, que favorezca los procesos cognitivos de las personas convirtiendo a todos los participantes en sujetos de la educación. La inteligencia cultural no es únicamente una aportación a nivel de contenido y conceptual, nos permite, al mismo tiempo, elaborar una metodología y un tipo de proceso educativo que facilitan el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades a través del diálogo y del aprendizaje entre iguales.

El aprendizaje cooperativo facilita la construcción significativa del conocimiento. Las habilidades comunicativas y los procesos de diálogo proporcionan los elementos necesarios para adquirir con mayor facilidad las habilidades académicas y prácticas.

5. El reconocimiento de las habilidades comunicativas contribuye a superar barreras que inhiben la participación

A partir de las habilidades y de la experiencia de las personas es posible promover prácticas educativas que giren alrededor de la participación. El reconocimiento de la cultura y de las capacidades de los participantes estimula la confianza básica y los procesos de autoestima personal que redundan en un mayor nivel de participación. La explicación "oficial" que se ha hecho sobre la falta de participación de algunos segmentos de la población es errónea. La causa no es la falta de interés o de sensibilidad, sino la interiorización de las teorías del déficit, las tipificaciones sociales y la escasez de recursos y posibilidades.

6. La inteligencia cultural nos permite desarrollar una perspectiva transformadora de la educación que supera viejas discriminaciones en torno al género, a la cultura o a la edad

El sistema educativo ha priorizado la inteligencia y las habilidades académicas en detrimento de aquellos colectivos alejados de la pedagogía oficial. De esta forma ha favorecido a los grupos sociales próximos al código y a la cultura de la escuela. Sin embargo, el concepto de inteligencia cultural y el de habilidades comunicativas nos permite interpretar como competentes a todas las personas independientemente de su edad, género o procedencia cultural e implicarlos en la gestión democrática de los proyectos educativos y culturales en los que participan.

4.5. Principios para fundar una comunidad comunicativa de aprendizaje

La comunidad educativa, como cualquier otra comunidad o grupo de ciudadanos, tiene capacidad y experiencia para funcionar a partir de presupuestos comunicativos y procedimentales. Para ello es preciso que la acción educativa se articule como un modo de acción comunicativa. De tal forma que los intereses particulares de los grupos que participan de la comunidad educativa se matizan en función del interés general o del acuerdo alcanzado, que no es otro que el de promover el aprendizaje. Participantes y profesionales de la educación necesitan entenderse para llevar a cabo un proyecto educativo de estas características.

El acuerdo o el pacto educativo ha de convencer a todas las personas implicadas (o en su caso a un auditorio universal). Las cuestiones relativas al currículum o a la organización de la práctica educativa (horarios, evaluación, implicación con el entorno, renovación pedagógica, etc.) se han de exponer a discusión pública para determinar entre todos los afectados los criterios que han de seguirse para favorecer al máximo la participación y el aprendizaje. De esta manera, se pueden evitar prácticas o planteamientos educativos que excluyan a determinados grupos sociales por razones relacionadas con los contenidos educativos, la evaluación o la organización misma de la actividad educativa. Por ejemplo, suspender el horario de noche daña considerablemente el derecho que tienen las personas trabajadoras a acceder a la formación. Un proceso educativo que persigue el acuerdo entre todos los implicados no podría dar como resultado la producción de una norma o de una acción que fuera en contra de los intereses de un grupo.

- La definición de la oferta formativa, el diseño de los programas educativos y su evaluación se han de elaborar a partir de un diálogo

igualitario entre todos los participantes (Artículo 7 de la “Declaración de los Derechos de los Participantes”, 1997)¹¹⁷.

Los participantes consideran necesario opinar sobre la organización de las actividades educativas. La condición de adultez y sus experiencias en procesos de participación social facilitan un tipo de organización democrática e igualitaria en la que la interpretación de los sujetos de aprendizaje constituye un pilar fundamental de la organización educativa. A esto hay que unir la necesidad que como personas adultas tienen de controlar su proceso personal. Es decir, el sentimiento de responsabilidad hacia su propia formación como un aspecto más de sus vidas les hace más exigentes, al mismo tiempo que se reconocen como sujetos y, por tanto, como los más indicados para conocer sus necesidades e intereses.

- En definitiva, los participantes en la formación están quizás mejor situados para conocer estos problemas, saben que este o aquel no han entendido (...). Conozco gente que sigue sin entender, porque se va demasiado rápido (CP)¹¹⁸.

En ocasiones, el abandono o la falta de participación es una respuesta a la falta de consideración de las comprensiones de los participantes. La libertad con la que generalmente las personas adultas asisten a procesos de formación hace depender su continuidad en estos procesos del nivel de satisfacción que obtienen. En la medida que los participantes se ven reflejados en la realidad educativa en la que están implicados adquieren un mayor compromiso con su proyecto personal y con un proyecto educativo más amplio.

¹¹⁷ La elaboración de la Declaración de los Derechos de los Participantes (Hamburgo 1997) siguió un proceso muy participativo que se inició en muchas aulas para después discutirse a nivel de centro y más tarde entre los representantes de cada asociación de participantes. Participaron personas de diferentes centros de toda España y en estos momentos gracias a un proyecto europeo está siendo discutida en otras zonas de Europa.

¹¹⁸ CP corresponde a las siglas del estudio que está elaborando FACEPA en torno a la discusión sobre la Carta de Derechos de los Participantes.

El objetivo de la educación es crear situaciones óptimas de aprendizaje y de diálogo en las que no se dan distorsiones ni coerciones. La razón académica y la razón científico-técnica no se imponen sobre las demás, descalificando los discursos basados en la experiencia o en el sentido común de los participantes, por el contrario estos persiguen complementarse. No existen, por tanto, niveles diferentes de interpretación entre el conocimiento experto y el conocimiento del mundo de la vida.

Siempre que un profesional reivindica el "saber", en el sentido del experto técnico, está imponiendo sus categorías, teorías y técnicas sobre la situación que tiene ante él. Ignora, justificaciones aparte, o controla aquellos rasgos de la situación, incluyendo a los seres humanos dentro de ella, que no encajan con su conocimiento desde la práctica (...) El sistema institucional refuerza su imagen de la pericia como inductora de un patrón de control unilateral (Schön 1998:301).

Así pues, todas las emisiones han de poder ser revisadas críticamente, por lo que todos los participantes han de contar con la posibilidad de cuestionar las pretensiones de validez en las que se apoyan los diferentes argumentos que se van dando. La producción legítima depende pues de las condiciones procedimentales y de las presuposiciones comunicativas en las que se produce el aprendizaje.

- Yo no considero a nadie inferior o superior porque esté titulado o no. Yo valoro cuando me relaciono con la gente pues depende cómo se sitúen durante los distintos hechos (...) además hay gente muy válida sin tener titulación que hacen muchas cosas y que se defiende en la vida aunque no tengan título (HC).

Cuando el aprendizaje se desarrolla a partir de una relación entre iguales, el valor de la opinión experta de los profesionales deja de depender de la posición de autoridad desde la que se emite, para pasar a depender de la calidad de las

razones que emplea. Sólo así parece posible desarrollar una práctica educativa basada en presupuestos comunicativos que vela tanto por el producto como por el proceso.

Desde una perspectiva comunicativa del aprendizaje, los participantes han de buscar entenderse y llegar a un acuerdo. Sin embargo, el *disenso* lejos de ser un obstáculo se convierte en uno de los elementos centrales del aprendizaje. El disenso permite, por una parte, integrar los mensajes de los diferentes movimientos sociales y avanzar en el desarrollo de una educación crítica y, por otra, supone una fuente de motivación que anima a continuar el debate en la dirección de encontrar argumentos más ricos y completos con los que resolver una situación de aprendizaje que se ha vuelto problemática.

- Tú piensas de una manera y tú piensas de otra igual que esa señora e igual que aquellas y todo el mundo no podemos pensar lo mismo, porque a ti te gusta, a mí me gusta, aquella señora también le gusta pero aquella y aquella a lo mejor no le gusta (CP).

La diversidad de opiniones o estilos de vida también puede presentarse como una forma de disenso en el curso de una conversación o de un proceso educativo. Por esta razón, conviene asentar las bases de un procedimiento que permita la expresión de opiniones plurales y que en el transcurso de llegar a entenderse se den múltiples oportunidades para contrastar las propias opiniones y conseguir así un enriquecimiento mutuo. De este modo el respeto a la diversidad no tiene porque identificarse con preservar unas culturas o visiones de otras o apoyarse en el velo de la ignorancia y de la falta de comunicación.

- *Que todos tenemos voz y voto (CP).*

Las condiciones ideales de habla aplicadas a la práctica educativa supone adoptar una serie de procedimientos que aseguran el ejercicio de la democracia en la educación: las personas, cuando participan en un proceso de toma de decisiones, han de argumentar su opinión, no vale hacer uso de las relaciones de poder que impone una visión jerárquica de la educación en la que los roles de emisor y receptor se distribuyen diferencialmente entre participantes y educadores; ningún participante puede quedar excluido ya sea por falta de formación o de conocimiento experto de la definición del proyecto educativo; la opinión ha de poderse expresar libremente, sin miedo a un castigo, a un suspenso o a la indiferencia; participantes y profesionales han de contar con las mismas posibilidades de hablar en torno a temas que son del interés de ambos; el derecho a marcar el orden del día, a convocar reuniones y actos de discusión pública ha de ser compartido. Por último, no podemos olvidar, que todas las personas han de poder disponer de la información pertinente en el momento que necesiten elaborar una opinión bien fundada.

-*Que cuando haya reuniones en la escuela por profesores o por lo que sea (...)* sea abierto a todos los alumnos (CP).

Así, los órganos de decisión y gestión de los centros y proyectos educativos y culturales se han de regir por las condiciones anteriores. O lo que es lo mismo, la gestión de los servicios de esta naturaleza ha de estar abierta a la ciudadanía como un modelo de participación y de control de la educación como sistema. La colonización sistémica del mundo de la vida queda desplazada así por el diálogo entre sistema y mundo de la vida, en el que profesionales y participantes comparten la responsabilidad de planificar, desarrollar y valorar sus actuaciones. Desde este modo, una perspectiva crítica de la educación de personas adultas, se propone que profesionales y participantes asuman su papel como sujetos y que lejos de rendirse a la inercia del sistema, generen una dinámica transformadora en la que *la comunidad comunicativa de*

aprendizaje establezca una relación de igualdad con el sistema y se haga eco de las necesidades e intereses de los participantes. Consejos escolares o de centro, comisiones de actividades, juntas, equipos directivos, etc. ofrecen, por regla general, una escasa participación a los “actores inexpertos” o ajenos a la profesión. Esto provoca que en la mayoría de los casos las decisiones estén condicionadas por un fuerte componente corporativo que daña los procesos democráticos.

- Es esencial para la democracia que no haya grupos de personas que no participen (CP).

El proyecto de la modernidad, encarnado en la democracia radical, pasa por empezar a ejercer los principios democráticos que, en este caso, están representados por presupuestos de naturaleza comunicativa y procedimental en los espacios públicos más próximos a las personas. Las instituciones de la comunidad como la escuela, asociaciones de vecinos, organizaciones no gubernamentales, centros cívicos, etc. son espacios privilegiados para practicar la democracia ya que las personas los frecuentan habitualmente y pueden constituirse como “escuelas” de participación en las que en el curso de la actividad cotidiana se preparan para actuar democráticamente en aquellos ámbitos en los que están implicadas.

No podemos olvidar que lo que realmente se aprende a lo largo de la vida es lo que se vive. Aprender a vivir en democracia no es posible sin practicar la democracia en los ámbitos de aprendizaje y en las instituciones destinadas a tal función (Martínez 1998:54).

La autoestabilización de la sociedad justa descansa, por tanto, no en la coerción jurídica, sino en la fuerza socializadora de una vida bajo instituciones justas; pues tal vía desarrollaría, a la vez que reforzaría, la inclinación de los ciudadanos a la justicia (Habermas 1988:123).

Frente a una concepción elitista de la democracia la "política deliberativa" representa un modelo de descentramiento del poder político. La "acción política" presupone la posibilidad de decidir a través de la palabra sobre el bien común.

La deliberación (...) hace referencia a una cierta actitud propicia a la cooperación social, a saber, a esa disposición abierta a ser persuadido mediante razones relativas a las demandas de los otros tanto como a las propias. El medio deliberativo es un medio bienintencionado para el intercambio de puntos de vista -incluyendo los dictámenes de los participantes acerca de su manera de comprender sus respectivos intereses vitales- (...) en el que un voto, sea cual sea, representa un conjunto de juicios (Michelman 1989, citado en Habermas 1999:237)

De esta forma, los centros educativos y culturales cumplen diferentes funciones. Por un lado, la función educativa y cultural para la que se crean y, por otro, como espacios de deliberación y de participación social y política en el que se debaten temas generadores (Freire 1970) o de interés público (Giroux 1990). De esta forma, la educación no se limita a la integración sistémica de los individuos sino que aspira a su integración social. En efecto, lejos de conformarse con reproducir la base material y moral de la sociedad y con adaptar al sujeto al contexto sociocultural en el que se desenvuelve, promueve su participación crítica y autónoma en un entorno social que es percibido como susceptible de cambio.

La política deliberativa implica que las personas han de entenderse discursivamente, para ello han de tratar de forma racional los temas, informaciones o asuntos que en cada ocasión se examinan o se polemizan. Por esta razón, un proceso de estas características depende del acceso a la información y de las habilidades comunicativas de las personas. En este sentido, una concepción deliberativa de la acción política y de la acción social

necesita de una educación que se haga cargo de dotar a las personas de las herramientas necesarias para participar en los procesos de deliberación.

Martínez (1998) destaca tres criterios que son fundamentales para asegurar el pluralismo y el respeto a la diferencia en sociedades democráticas: a) la autonomía del sujeto, b) razón dialógica y, c) aceptación de la diferencia. De alguna manera, el planteamiento crítico de la pedagogía freiriana y la perspectiva emancipatoria de la teoría de la acción comunicativa recogen también estos aspectos. Por un lado, persiguen la formación de personas autónomas, capaces de defender sus opiniones en base a razones y a un pensamiento crítico, por otro, se apoyan en el diálogo y en la comunicación humana como medios para impulsar la educación liberadora y el ejercicio de la democracia y, por último, ambos defienden el derecho a ser diferentes en contra de las prácticas sociales homogeneizadoras que se desarrollaron en el curso de la modernidad tradicional.

- Exigir que se nos escuche y entonces cuando el profesor o lo que sea tengan que ir a reclamar, (...) acompañados de un grupo de alumnos que puedan reclamar nuestros derechos (CP).

La educación que se hace eco de la política deliberativa contribuye a fomentar procesos de *transformación social* gracias a una "opinión pública activada". La opinión pública entendida en términos de *poder comunicativo* reacciona ante situaciones problemáticas y estimula opiniones influyentes capaces de dirigir el uso del poder. A causa de su estructura anárquica, el espacio público tiene la ventaja de ser un medio de comunicación no restringido, en la que los nuevos problemas pueden percibirse de forma más directa y sensible y las interpretaciones de las necesidades o la expresión de las identidades colectivas pueden ser más espontáneas (Habermas 1998).

-Y es conveniente que nos juntemos, que se hablen los problemas y que se participe (...) por eso sería muy bueno que hicierais una asociación también

(...) y las asociaciones cuando más fuerza tengan, más fuerza tendremos todos para pedir cosas (...) la unión hace la fuerza (CP)

El poder se percibe en un sentido dialéctico. Tiene, por tanto, un efecto negativo y otro positivo (Freire 1969). El poder no ha de entenderse siempre desde la visión de la dominación que ejercen las instituciones públicas o privadas como la burocracia administrativa, la empresa capitalista, el ejército, los tribunales o la iglesia. Las personas cuentan con mecanismos de resistencia y de poder propios que tienen que ver con su capacidad para comunicarse y para organizarse (Giroux 1990). Las instituciones y los proyectos educativos tienen a favor su proximidad a la comunidad de ciudadanos y al territorio. Ello las hace especialmente sensibles a los problemas de su entorno. De tal forma que pueden llegar a actuar como focos de participación social y de dinamización comunitaria, contribuyendo así al desarrollo de la calidad de vida y de democratización de los ámbitos de participación social de la comunidad. Los participantes encuentran en estas instituciones un espacio para expresar su opinión y una forma de incidir en las políticas que afectan a sus condiciones de vida. Para ello, los centros y los profesionales han de estar abiertos a la discusión de los temas que los participantes proponen, recogiendo la información necesaria para dar contenido a los debates y velando por el cumplimiento de los procedimientos democráticos. Ya se trate de demandas de formación de la población sin titulación, de regulación de las condiciones laborales de las minorías étnicas o que el transporte llegue a todas las zonas del territorio necesitan, antes de alcanzar el espacio público, un proceso para ser aclarados y reconocidos como temas de interés público¹¹⁹. La interacción entre las deliberaciones institucionalizadas y las opiniones públicas desarrolladas informalmente son las que, al final, llegan a originar procesos de cambio.

¹¹⁹ *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 (Habermas 1998:393).*

- *A mí me gusta ver más la religión y la forma de pensar y eso es lo que te hace que te acerques a la gente, porque a veces según de que país sean hasta tienes tus (...) oyes cosas y no sabes bien como (...) piensa que raros son esos (...) y si tu sabes bien lo que es su cultura (...) (CP).*

La educación que participa de un proyecto de política deliberativa más amplio promueve la *solidaridad* como fuente de integración social. Los procesos de comunicación y la convivencia entre personas de estilos de vida variado, redundan en una mayor comprensión entre las personas que ven en la diferencia un valor añadido y no un obstáculo para sus relaciones. Las relaciones interculturales, intergeneracionales, entre géneros diferentes e, incluso, entre clases socioeconómicas diferentes son posibles bajo el prisma de una educación que sitúa en el centro la formación de la opinión y la voluntad políticas a partir de procedimientos y presupuestos comunicativos.

En los procesos de formación de opinión las personas construyen su *estilo de vida* (Giddens 1995) y se enfrentan creativamente tanto a la crisis de los valores tradicionales como a las incertidumbres fabricadas que se generan alrededor de los nuevos riesgos de la sociedad moderna. En determinados *momentos decisivos* las personas deciden dar un giro a sus biografías y se inscriben en procesos de formación y de participación social que cambia radicalmente sus vidas. Los procesos de diálogo intersubjetivo y de deliberación pública no inciden únicamente en las prácticas sociales y políticas, tienen la ventaja de estimular, al mismo tiempo, procesos de cambio personal que transforman la gramática de la vida cotidiana. De esta manera, el proyecto del yo se convierte en un proyecto político (Giddens 1995). A través de la *política de la vida* la persona concibe la realización de su proyecto personal como una línea de acción con capacidad para orientar y modificar el curso de los sistemas político y económico.

Actualmente, los conflictos de las sociedades modernas no tienen que ver tanto con la distribución ni la reproducción material como con la reproducción

cultural, la integración social y la socialización. La "nueva política" se enfrenta a problemas vinculados a la calidad de vida, los derechos humanos, igualdad de derechos, de autorrealización individual o derecho a la participación (Habermas 1987b). Afectan, por tanto, a un segmento más importante de la sociedad y su diversidad es mayor. En este contexto hemos de situar el actual movimiento de participantes en procesos de educación de personas adultas (FACEPA).

En resumen, la contribución de las experiencias educativas que funcionan como *comunidades comunicativas de aprendizaje* a la política deliberativa o, si se prefiere, a la radicalización de la democracia, se concreta en valerse de los espacios educativos y culturales para generar procesos de debate y de discusión sobre temas que se han vuelto problemáticos y son de interés público, de forma que se respeten los procedimientos propios de una situación ideal de habla en la que motivación por llegar a entenderse es superior a la motivación por rivalizar o por imponer un criterio determinado. Para ello los profesionales de la educación y los trabajadores culturales han de tener una actitud a favor del diálogo y estimular procesos de reflexión y de participación, lo que implica confiar en el sentido común y en las capacidades de los participantes. Por otra parte, han de favorecer el desarrollo de aquellos conocimientos y estrategias que permita a las personas acceder a la información que requieren los procesos de deliberación y a las habilidades dialógicas. De esta forma las personas tienen más elementos de juicio y de crítica para definir sus estilos de vida entre opciones más variadas de las que los sistemas económicos y políticos ponen a su disposición. Por último, quisiéramos destacar como todo este proceso revierte en la formación de relaciones solidarias que concede a los participantes la posibilidad de enfrentarse a los medios de integración sistémica (dinero y poder) de forma creativa y autónoma, generando así procesos de transformación social.

En el siguiente cuadro presentamos, a modo de síntesis, algunas de las contribuciones que las experiencias educativas que operan en términos de

comunidades comunicativas de aprendizaje pueden realizar a un proyecto más amplio de política deliberativa:

Contribuciones de la educación a la política deliberativa
<ul style="list-style-type: none">• Concebir la escuela como una esfera pública democrática• Asumir como educadores y educadoras la función de provocar situaciones y procesos de formación de opinión• Favorecer el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para participar en los debates públicos y definir el proyecto de vida personal• Incentivar una actitud crítica en el desempeño de los roles de ciudadano/a y consumidor/a• Fomentar la solidaridad frente al poder y al dinero como mecanismos de integración

4.6. Los movimientos sociales contra las tendencias colonizadoras del sistema

La globalización y la informalización están transformando nuestro mundo. Han ampliado nuestra capacidad para producir y para comunicarnos. Pero, al mismo tiempo, un número cada vez mayor de personas se ven privadas de sus derechos y excluidas de los ámbitos de producción social, económica y cultural. Las reacciones de la sociedad civil y la resistencia ante los intentos de dominación del sistema, producen nuevos proyectos sociales que persiguen transformar la sociedad hacia nuevas formas de convivencia y de organización que integren las identidades reflexivas del yo. El desarrollo del movimiento ecologista, por un lado, y el feminista, por otro, son un buen ejemplo de ello¹²⁰. El primero reacciona delante de los nuevos riesgos que incorpora el proceso de modernización del desarrollo industrial y del sistema capitalista y, el segundo, se enfrenta a una identidad exclusora proponiendo una nueva forma de entender la vida siguiendo los aspectos diferenciales que incorpora la identidad femenina.

No vamos a hacer un análisis de estos movimientos sociales, pues existe ya una producción científica muy amplia. Lo que nos interesa, pues, es caracterizar lo que entendemos hoy día por movimientos sociales y como se comportan para, posteriormente, poder interpretar con más elementos el movimiento cultural que está emergiendo con fuerza alrededor de la educación de personas adultas. Para ello nos vamos a apoyar en la clásica clasificación de Alain Touraine (1972) y en el estudio del papel de los movimientos sociales en la sociedad de la información según Castells.

Touraine define un movimiento mediante tres principios: el de *identidad*, el de *oposición* (en función de su adversario) y el de *totalidad* (o objetivo social que

¹²⁰ En el segundo volumen de su trilogía, Castells analiza además de la evolución y el impacto de los movimientos ecologista y pacifista, aquellos que han ido apareciendo a lo largo de estos últimos años como reacción a los peligros que entrañan los procesos de globalización. Ésta es una de las razones por las que aborda movimientos de naturaleza tan diversa, desde el fundamentalismo religioso a la milicia estadounidense o el movimiento zapatista (Castells 1998).

persigue)¹²¹. La identidad hace referencia a la autodefinición del movimiento, cómo se presenta y en nombre de quién habla; el adversario es el principal enemigo del movimiento, o sea, la diana contra la que se dirige la acción y, por último, el objetivo social supone la visión del movimiento sobre el tipo de orden social y de organización que desearía obtener en la meta histórica de su proyecto colectivo.

El movimiento social es mucho más que un grupo de intereses o un instrumento de presión política; cuestiona el modo de utilización social de los recursos y de modelos culturales (Touraine 1997:128).

Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización en el que los patrones tradicionales han sido substituidos por biografías particulares en torno a un proyecto compartido. De tal forma, que a los movimientos tradicionales que giran alrededor de una idea global de sujeto (como es el caso del movimiento obrero), se le han de sumar todos aquellos movimientos que recogen aspectos parciales de la vida del yo (ecologistas, pacifistas, feministas, de convivencia intercultural, en defensa de los derechos de los animales, etc.). Los nuevos movimientos sociales encuentran en los efectos de la globalización y en la extralimitación del sistema a sus mayores adversarios. Los procesos de exclusión social y económica del mercado mundial, la fractura social que nos

¹²¹ ...cualquier tipo de interés reposa en un principio de identidad, en un principio de oposición y en un principio de totalidad (...). Los valores del sujeto histórico, que constituye el principio de totalidad, se manifiestan a través del conflicto entre los grupos de interés. No se puede hablar de acción histórica, y más concretamente de movimiento social, más que cuando esos tres principios coexisten y están atados entre ellos. Si un actor, individual o colectivo, sólo pone en juego el principio de identidad, es decir, la defensa de sus propios intereses, sin situarse frente a un adversario y, sin comprometer la legitimidad social de su acción, no constituye sino un grupo de presión y su acción es limitada. De manera parecida, si sólo se define por su oposición sin definir siquiera su identidad, constituye una fuerza de protesta cuya acción, aunque por razones diferentes, está igualmente limitada. En el primer caso, en el del grupo de presión, la debilidad de su acción proviene de la falta de fundamento político de su táctica, lo cual hace a estos grupos manipulables y dependientes. En el segundo caso, la unidad del grupo está más directamente amenazada, puesto que un movimiento de simple protesta está tendencialmente abocado a no ser más que una coalición heteróclita, a merced del acontecimiento. Finalmente, si un movimiento, se define por la exclusiva referencia a los valores generales de la civilización industrial, el desarrollo o la democracia, se convertirá en un movimiento de ideas sociales incapaz de precisar unos objetivos concretos, puesto que a propósito de cada uno de ellos reaparece necesariamente el conflicto de la identidad y la oposición (Touraine 1972:166).

conduce a una sociedad cada vez más desigual o el peligro de homogeneización cultural concentran la mayor parte de las críticas y las razones actuales de protesta.

Habermas distingue entre movimientos de emancipación ligados a la "vieja política" y a cuestiones de distribución y movimientos de resistencia y repliegue que tienen como objetivo poner coto a los ámbitos de acción formalmente organizados a favor de los estructurados comunicativamente, y no a la conquista de nuevos territorios (Habermas 1987b:558). Dentro de los movimientos de resistencia, diferencia entre los que tienen una actitud de autodefensa de los estamentos posesivos tradicionales (la protesta de las viejas clases medias sobre proyectos técnicos que afectan a las relaciones vecinales, protesta contra los impuestos, movimiento de padres y madres para equiparar las diferentes modalidades de escuela, etc.) y los que tienen una actitud defensiva que opera ya desde el mundo de la vida y experimenta nuevas formas de cooperación (es el caso de movimientos por la paz, ecologistas, etc.). El tipo de conflictos al que se enfrentan estos últimos se ha de entender como una resistencia del mundo de la vida a las tendencias colonizadoras del sistema (Habermas 1987b:559).

El objetivo social de estos movimientos pone el énfasis en las formas de actuar y en la afirmación y en la defensa del sujeto (política de la vida) y no en un modelo de sociedad perfecta. Así, no se trata de perfilar un proyecto social que sea extensible a cualquier situación, sino respetar la especificidad de cada sujeto y de cada grupo y defender su derecho a establecer en qué condiciones quiere vivir y cómo. Por ello, centran su atención en las condiciones en las que se han de producir los procesos de comunicación y de toma de decisiones.

El movimiento de participantes en educación de personas adultas (FACEPA) surge en el año 1995 como reacción, por un lado, a la burocratización que está sufriendo la educación de personas adultas y, por otro, a la exclusión social y económica que padecen las personas sin formación como consecuencia del

desarrollo de la sociedad de la información y de la globalización de la economía.

- Hacen falta más medios para aprender. Por esto es indispensable que la formación sea gratuita, sino, sólo afecta a unos cuantos (...) antes el que pagaba aprendía. Ahora no, que sea gratuita para que todos podamos aprender (CP).

Conscientes de la importancia de la formación en el nuevo contexto socioeconómico, las personas ven en el acceso a los bienes educativos mayores posibilidades para escapar de los efectos del proceso de dualización social. La formación se concibe como un instrumento de lucha contra las desigualdades de clase. En este sentido, el movimiento de participantes de personas adultas combina elementos relacionados con una distribución de los recursos más justa con elementos de resistencia a la colonización del mundo de la vida. Se organiza pues, en torno a su oposición a un doble adversario: a la monetarización del sistema económico y a la extralimitación del poder del sistema político que, en el caso de la educación de personas adultas, tiende a homogeneizar los procesos educativos y las relaciones humanas.

- Es derecho de los participantes intervenir en las políticas educativas; así como, en las conferencias, congresos y en los foros en los que se aborden aspectos relacionados con la educación de personas adultas y la participación social y cultural en general (Artículo 4 de la "Declaración de los derechos de los participantes", 1997)

El objetivo social del movimiento, como podemos comprobar a modo de ejemplo en el artículo anterior de la Carta de Derechos de los Participantes¹²²,

¹²² Con motivo de la Conferencia Mundial de Educación de Personas Adultas (Hamburgo, 1997), asociaciones de participantes en proyectos de educación de personas adultas de toda España, se reunieron para redactar una "Carta de derechos de los participantes" que recogiera las características y las condiciones en las que se ha de desarrollar la práctica educativa y los derechos, que como participantes, debían considerarse. En el contenido de la carta destacan las siguientes propuestas y reclamaciones: -la prioridad de formar a los colectivos que corren

no es otro que el de defender un modelo educativo que considera a las personas como iguales y que gira alrededor de un sistema de organización participativa en la que se incluye en los procesos de deliberación a todos los implicados. De tal forma que los participantes tengan capacidad para gestionar sus proyectos y no se sientan clientes de un servicio organizado por las administraciones. El movimiento intenta paliar así, la falta de comunicación y de entendimiento entre los participantes y el subsistema que rige este ámbito de la educación y exigir, así, que se cubran sus necesidades.

- Y nos han enseñado a callarnos y entonces a hablar la persona que más sabe (CP).

Otra de las características centrales de este movimiento es su capacidad para generar procesos de participación en grupos y en prácticas que no cuentan con experiencia suficiente o que han sido silenciados sistemáticamente. De esta manera asumen uno de los retos que es fundamental en el desarrollo del proyecto de la modernidad, y es la socialización del conocimiento para participar en procesos de deliberación pública y de toma de decisiones, en relación a aquellos acontecimientos sociales, políticos o culturales que son relevantes para sus vidas. De este modo algunas de sus funciones son compartir con otras personas y colectivos su modelo educativo y cultural con la finalidad de construir cooperativamente un modelo que se enriquece con cada nueva experiencia y aportación y, tejer una red de solidaridad que actúe fundamentalmente a favor de las personas con más necesidades y sirva, al mismo tiempo, de punto de apoyo para aquellos grupos que pretenden iniciar procesos de transformación cultural o educativa¹²³.

más riesgos de ser excluidos, -el derecho de los participantes a intervenir en las políticas educativas y en los foros públicos en los que se planteen temas relacionados con la educación de personas adultas, -el derecho de los participantes a formar parte de los órganos de gestión y decisión de los proyectos culturales y educativos y, -la necesidad de potenciar el diálogo intercultural, la comunicación y la autoestima.

¹²³ El 27 de enero de 1999, FACEPA organizó en Sant Boi de Llobregat (Barcelona) el primer "Congreso de Alfabetizandos" de España. El objetivo de este congreso era facilitar un espacio de comunicación entre personas que viven una misma situación para interpretar conjuntamente su situación y trazar planes de acción. Después de analizar sus biografías y las causas

La fuerza de este movimiento radica en su capacidad para ejercer el *poder comunicativo* a favor de la reflexión y el debate y activar así una opinión pública favorable a la aplicación de procedimientos democráticos en el campo de la educación de personas adultas. En el proceso de interacción y de socialización del conocimiento, las personas comparten sus miedos y esperanzas, pero también cómo han de participar, a quién han de ir a reclamar, cómo funciona el subsistema con el que han de tratar, qué estrategias son las más efectivas, en qué pueden colaborar y ayudarse. Esta es una forma de luchar contra los intentos de colonización sistémica del mundo de la vida que reúne, además, las condiciones necesarias para practicarse comunicativamente. El interés no se centra en extender un tipo de práctica concreta de educación de personas adultas, sino apostar por una educación que se guía por principios democráticos y se materializa mediante el aprendizaje dialógico. En el siguiente cuadro enumeramos resumidamente los elementos que definen a este movimiento.

movimiento	identidad	adversario	objetivo social
FACEPA	personas que están participando en proyectos culturales y en procesos de formación	planteamientos teóricos y prácticas que inhiben la participación cultural y educativa de las personas adultas y los procesos de exclusión que acompañan a la sociedad informacional	promover un modelo educativo basado en el aprendizaje entre iguales y en la democracia radical

económicas, sociales y culturales de su exclusión, discutieron sobre cómo debían ser los proyectos educativos y culturales para responder a sus necesidades y para sentirse valoradas socialmente.

4.7. Entre el sistema y el mundo de la vida: la función de los educadores

Las teorías de la reproducción vieron en el papel de los profesionales de la educación, al intermediario o al mediador entre la cultura oficial o los valores dominantes del sistema y las personas que para integrarse debían adquirirlos. Así, el educador mantiene una relación de complicidad con la sociedad como sistema porque se entiende que su finalidad última consiste en adaptar al individuo al entramado de estructuras sociales a medida que se aleja de su mundo de la vida.

Estas teorías han puesto en evidencia tanto la figura del educador tradicional como la del educador crítico. Consideran que ambos colaboraban con el poder estatal y con la empresa capitalista, sólo que el primero no tiene una visión ingenua de las posibilidades educativas, mientras que el segundo sí puesto que aspira a cambiar la sociedad. Las instituciones educativas son parte importante de la superestructura de la sociedad, cuya función es reproducir su base material y las relaciones de poder que aseguran el orden social establecido. De esta forma, las teorías de la reproducción han representado una de las críticas más importantes a la escuela moderna. Los teóricos de este paradigma desvelan la naturaleza política e ideológica de la escuela y acusan a los educadores de colaborar en la reproducción de las desigualdades sociales. Si bien los autores que se inscriben en esta corriente (Althusser, Bourdieu, Baudelot, Passeron, Establet, Boudon, Bowles, Gintis, etc.) han analizado aspectos diferentes de la relación entre educación y sociedad, todos ellos comparten sus referencias teóricas al marxismo estructuralista¹²⁴.

¹²⁴ El estructuralismo surge a principios de los años sesenta como respuesta a la corriente existencialista que dominaba el panorama intelectual en Francia. El movimiento estructuralista se caracteriza por su tendencia antihegeliana y por interpretar de forma diferente la obra de Marx (Althusser), Freud (Lacan), Nietzsche (Foucault). En el caso de las teorías de la reproducción es el marxismo estructuralista de Althusser la referencia teórica más clara. La idea de la persona libre, protagonista de la historia como tesis central de la filosofía existencialista y herencia del proyecto ilustrado, es rechazada por los estructuralistas. Para éstos la libertad es una ilusión y el sujeto está sometido al poder creciente de las estructuras.

Althusser¹²⁵ proporcionó la base teórica al modelo de la reproducción. Vertebró su teoría alrededor del concepto de *ideología*¹²⁶, entendida en su acepción de falsa conciencia, y como el Estado se ve en la necesidad de organizar estructuras¹²⁷ que funcionen como correas de transmisión de la ideología dominante (religión, familia, partidos políticos, escuela, etc.). La educación según Althusser cumple con el cometido de reproducir la división social del trabajo y asegurar la submisión ideológica de los trabajadores y de las trabajadoras.

Baudelot-Establet (1973) a partir del concepto de ideología de Althusser analizaron los efectos de la *doble escolarización* del sistema educativo francés. La institución escolar aparece como única e igualitaria, pero la realidad constata que hay una duplicidad de redes y como la escuela capitalista contribuye a la distribución de la mano de obra en función de los niveles de instrucción, encubriendo así factores como el de la extracción social. Por su

¹²⁵ Su obra *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* (Althusser 1970) ejerció una gran influencia en el debate intelectual de la época, debido, en gran parte, a su oposición al pensamiento gramsciano.

¹²⁶ Uno de los ejes centrales de su pensamiento es el análisis que hace de la ideología como conocimiento totalmente deformado, contrario a la ciencia como conocimiento de la verdad. Entiende la ideología como el instrumento que cohesiona a los miembros de la sociedad, determinando sus relaciones y sus funciones dentro de la estructura social. En las sociedades en las que existe división de clases sociales, la ideología está al servicio de las clases dominantes y son los aparatos ideológicos del estado (sistema jurídico, escuela, instituciones culturales, etc.) los encargados de transmitirla. La oposición ciencia/ideología, verdad/error ha sido fuertemente criticada, puesto que la ciencia no está libre de ideología. Por otra parte, esta visión no contempla la posibilidad de que existan ideologías diferentes a la hegemónica que puedan comportar un análisis crítico a los poderes establecidos y una alternativa a la estructura social imperante. Para la escuela althusseriana la actividad teórica principal es la producción de conceptos: es preciso construir un modelo teórico para poder conocer el objeto real. Sin embargo, esta posición que da primacía a lo teórico sobre la práctica concreta, permite al intelectual desligarse de lo concreto y justificar su falta de compromiso con la realidad.

¹²⁷ El concepto de estructura se refiere a la disposición interna que guardan todos los elementos entre sí conformando una totalidad. La totalidad es más que la suma de dichos elementos, implica, al mismo tiempo, las relaciones que se establecen entre todos ellos para que se mantenga en equilibrio el funcionamiento de dicha estructura. Una de las ideas básicas del concepto de estructura es la interdependencia entre los elementos que la componen y la capacidad de autorregulación frente a las disfunciones para conservar su equilibrio natural, la estructura global siempre tiene primacía sobre sus elementos. La novedad del estructuralismo no es el concepto de estructura en sí, sino evidenciar las relaciones que están operando internamente en una estructura y como en determinadas ocasiones pueden ser "invisibles".

parte Bourdieu (1988) denuncia la *violencia simbólica* que representa la acción pedagógica en la medida que es una imposición objetiva y arbitraria de los valores y pautas culturales de los grupos hegemónicos. De esta forma, según Bourdieu, las clases altas se adaptan mejor a la institución escolar, por lo que la escuela cumple la función de legitimar el proceso de selección a partir de las supuestas capacidades naturales. Por último, *La escuela en la América Capitalista* que Bowles y Gintis publicaron en 1976 ha representado uno de los análisis sobre la vinculación entre educación y economía más referenciados. La educación para estos autores juega el papel de "*correspondencia*" entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales escolares. De tal modo que las personas que provienen de la clase trabajadora, están determinadas a desarrollar ocupaciones que corresponden en la estructura ocupacional a las posiciones de su clase¹²⁸.

En efecto, el paradigma de la reproducción nos ha permitido estudiar desde una perspectiva política e ideológica la acción educativa. Sin embargo, su discurso crítico, dirigido a todas las perspectivas educativas sin excepción, ha servido para tachar de ingenuas aquellas teorías y prácticas educativas de carácter emancipatorio y ha brindado a las posturas conservadoras las herramientas necesarias para desactivar los proyectos críticos desde el lenguaje mismo de la izquierda.

Flecha, R. (1992) destaca algunas de las limitaciones inherentes al paradigma de la reproducción: a) *elude el concepto de agencia humana*. Las relaciones educativas están determinadas por las estructuras y los agentes no se consideran sujetos ni en los términos de la filosofía de la conciencia ni en los de intersubjetividad de la acción comunicativa, b) *no explica el cambio educativo*. El maximalismo del estructuralismo ha dificultado el análisis de las

¹²⁸ Delante de las críticas que la obra de Bowles y Gintis recibió de economicista y reduccionista al ignorar otras formas de opresión como el sexismo o el racismo, rectificaron en buena parte su análisis y su marco teórico. *El estructuralismo marxista ha sido abandonado a cambio de una visión de la sociedad como conjunto de juegos. Así han pretendido asumir una concepción que englobe tanto la acción como la estructura* (Flecha 1992:99).

interacciones que se producen en el interior de las instituciones educativas. Ello les ha llevado a obviar cambios tan significativos en el ámbito de la educación y de la cultura, como el acceso de la participación de la mujer, la intervención de la comunidad en la gestión o las prácticas interculturales, etc. c) *no contempla el concepto de autoreflexión*. No incluye el estudio de diálogo intersubjetivo capaz de orientar la acción y la reflexividad como unas de las principales fuentes de dinamismo de las instituciones modernas, d) *carece de un concepto sociológico de identidad*. La agencia humana queda subsumida en las categorías estructuralistas, e) *carece de un concepto de movimiento social, autónomo de las categorías de la estructura*. En el análisis estructuralista, los movimientos sociales juegan un papel de reflejo de las estructuras sociales y se orientan también a su reproducción, por lo que no contemplan su carácter emancipatorio y, f) *no incluye una autoreflexión sobre los efectos sociales y educativos que produce el propio modelo de la reproducción*. En el campo educativo ha combatido toda filosofía de la acción con una dimensión utópica o emancipatoria.

A diferencia de las teorías de la reproducción, la concepción crítica de Freire contiene múltiples respuestas alternativas. Su obra ha supuesto el avance más claro de la pedagogía crítica, logrando combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Su teoría se edifica sobre la relación entre la teoría crítica radical y el compromiso con la práctica cotidiana. Exige pues de los educadores, una inclinación hacia el estudio y la investigación y una actitud comprometida con la situación histórica de los participantes.

Para Freire es importante comprender que la lógica de la dominación está cargada de contradicciones. Los conflictos inherentes a la expresión del poder impiden que éste se extienda sin resistencias. De esta forma, las relaciones humanas se orientan tanto a la reproducción de la base material de la sociedad como a su transformación. Los educadores han de tener la habilidad suficiente para detectar mecanismos de resistencia frente a la dominación de los

sistemas y acciones portadoras, aunque sea en un estado embrionario, de procesos de transformación social.

Freire es uno de los autores que más ha influido en el terreno de la educación de personas adultas. Su perspectiva democrática de la educación y el papel del educador crítico han sido los ejes de numerosas prácticas educativas durante muchos años. Sin embargo, es cierto que el desarrollo del paradigma tecnocrático de la educación primero, y la ofensiva postmoderna después, ha mantenido su teoría durante la década de los 80 al margen del debate educativo. Autores, educadores y perspectivas que en los 70 vieron en la obra de Freire la fundamentación teórica de sus prácticas educativas, se alejan más tarde en el intento de superar una acción comprometida con la realidad y, apuestan por un enfoque centrado en los factores objetivos y técnicos de la práctica educativa o en el mundo subjetivo de los participantes. De esta manera, una parte importante de los educadores se aferran a una práctica supuestamente neutra y ven en su papel la figura del experto y, otros intentan preservar el mundo de la vida de los participantes de las garras del sistema y realizan su actividad de espaldas a éste.

El desarrollo de las ciencias sociales, en la línea de la comunicación humana desde perspectivas duales y la concepción dialógica del aprendizaje, nos permiten conceptualizar un modelo de educador crítico que se aleja del activista político de los proyectos emancipatorios de la modernidad tradicional y apuesta por los procesos de reflexión y de diálogo propios del momento actual de la modernidad. Así, los educadores no tienen como finalidad liderar un proyecto social determinado sino favorecer espacios públicos de participación en el sentido de una política deliberativa.

De esta manera, los educadores pueden facilitar la conexión entre los ámbitos de opinión estructurados comunicativamente y los ámbitos institucionales. O si se prefiere, pueden ser un puente entre las necesidades y demandas del mundo de la vida y los reglas y limitaciones de los sistemas. No se ha de

entender, sin embargo, como el representante de los participantes delante de las administraciones, sino como la persona que pone a disposición de los otros su conocimiento sobre el funcionamiento de los sistemas y las estrategias habituales para negociar con ellos el reconocimiento de sus necesidades. La formación de los participantes en este sentido, les va a permitir relacionarse en un plano de igualdad con los sistemas y evitar así procesos en los que el mundo de la vida queda al margen de la actividad social o educativa.

El educador como moderador del diálogo

En los espacios educativos destinados a los procesos de deliberación pública, el papel de los educadores es de suma importancia. Por un lado, han de asegurar que las condiciones en las que se produce el debate se acercan lo máximo posible a las condiciones ideales y, por otro, que la situación en sí no pierde su carácter educativo. Es decir, los educadores ven en el debate una situación única para desarrollar aquellas habilidades y estrategias que hace a las personas más competentes en procesos de discusión formal.

Esto implica que los educadores son responsables de acercar a los participantes al lenguaje y al sistema de organización de los debates públicos que se estructuran formalmente, y de potenciar aquellas habilidades comunicativas que entran en juego en un proceso de estas características. Han de promover, por tanto, la capacidad de argumentación en la que las emisiones se vinculan a pretensiones de validez y, todas aquellas habilidades relacionadas con el ejercicio de producir un argumento basado en razones (acceso, selección y análisis de la información, juicio crítico, etc.).

- (...) no creo que para eso haga falta muchos estudios, (...), es importante estar con los cinco sentidos, atenta a lo que pasa a tu alrededor, a todo lo bueno y a todo lo malo. Y no quedarte atrás, igual depende de la inquietud que tengas tú, por ejemplo participar en movimientos como por ejemplo Bagabiltza (asociación de formación e inserción profesional de mujeres)

enriquece un montón. El otro día en la tertulia hablaba la gente y aprendes cosas y así se aprende a vivir (...) a mí me interesa ser una persona íntegra y no necesito nada más (HC).

Los participantes valoran los espacios de diálogo (tertulia) en los que adquieren experiencia y aprendizajes relacionados con sus inquietudes sociales y con el papel que desempeñan como miembros de una comunidad. Las experiencias educativas y culturales que funcionan como un movimiento social generan más participación y entusiasmo. Por esta razón, los educadores tienen la importante tarea de conseguir que todas las personas implicadas en procesos de aprendizaje se decidan a participar activamente y que, además, todas participen por igual. O sea, han de procurar que en los espacios dedicados al debate no se reproduzcan las mismas relaciones de poder que son habituales en los ámbitos estructurados formalmente. Se trata pues, de asegurar que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para tomar la palabra y expresar sus opiniones.

El educador como estimulador del aprendizaje

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopías (Freire 1997:34). Un educador que pretenda contribuir en el proyecto de radicalización de la democracia y con la supresión de las desigualdades sociales, ha de facilitar a los participantes el aprendizaje del mayor número posible de conocimientos y habilidades. En contra de las tesis del modelo compensador, el educador lejos de adaptar los objetivos educativos a las limitaciones del entorno, a las condiciones económicas o a la edad, ha de acelerar los procesos de aprendizaje.

- (...) en estos momentos recibimos mucha información escrita, igual que la recibimos por imágenes, o sea, todo lo que son símbolos, vocabulario poco frecuente. No es lo mismo que yo esté hablando contigo, con vocabulario sencillo, sin palabras ni tan profesionales ni tan concretas como ese señor

que es director de un banco (...). Nos encontramos en una sociedad que para saber desenvolverte (...) a la hora de utilizar una máquina, por ejemplo un cajero automático, poner gasolina en un self service (...). Es importante aprender, a nivel de imagen y de símbolos que ya no sólo leer o escribir (HC).

La aparición de nuevos códigos, la renovación constante de saberes y el desarrollo de la técnica, sitúa a la persona en la necesidad de formarse de manera continuada si no quiere verse desplazada a los márgenes de la sociedad. Para hacer frente a los nuevos retos y situaciones que de forma acelerada producen los cambios actuales, las personas, sobre todo aquellas que no poseen los instrumentos básicos, necesitan participar de un proceso de aprendizaje también acelerado. Los educadores han de tener una actitud receptiva para percibir esos cambios e integrarlos rápidamente en los programas educativos.

- Pero con una educación y bien proyectada la cosa por la gente que sepa enseñar y apoyar se gana (...) es que una persona se transforma (CP).

Para promover el aprendizaje acelerado, es clave que los educadores tengan *expectativas positivas* en las capacidades de aprendizaje de las personas adultas. Es decir, confíen al máximo en la capacidad cognitiva y en la motivación de los participantes e incrementen significativamente el ritmo de aprendizaje. Por consiguiente, es tan importante la función del educador como una persona conocedora de un área o de una temática como la de una persona que sabe apoyar y animar a los participantes según el momento de aprendizaje por el que atraviesan.

- (...) *sin ser especialista yo me siento a hablar con un maestro y no percibo que tenga problemas a nivel de rechazo (HC).*

El aprendizaje dialógico se basa en una relación cooperativa entre iguales. Lo que significa que el conocimiento experiencial y el sentido común de los participantes, cuando se apoya en razones, cuenta con la misma consideración que el conocimiento experto y técnico de los profesionales de la educación. Ello revierte en un clima de confianza que estimula la participación y activa los procesos de aprendizaje.

La distancia entre los grupos más aventajados social y económicamente y los más desaventajados, puede reducirse gracias a los efectos positivos de la educación. El proceso de polarización que acompaña al desarrollo de la sociedad de la información se justifica, en parte, por el acceso a la formación y a las credenciales. Por esta razón, los educadores no pueden obviar que una de las causas más importantes de fractura social dependen del nivel de acceso a los recursos y bienes educativos de la población. La única forma de romper con esta espiral es ofrecer más educación a los colectivos que peor situados están en la línea de partida.

- *Nosotros tenemos conocimientos, lo que pasa es que no hemos tenido la oportunidad de que se nos tenga en cuenta. Qué sería una cosa bonita, ¿no?*
(CP).

El aprendizaje dialógico nos permite acelerar el proceso de aprendizaje porque parte de la experiencia y de los conocimientos previos del sujeto y se apoya en una estructura igualitaria en la que educadores y participantes se reconocen y comparten sus conocimientos sobre un tema dado, enriqueciendo así sus propias opiniones o ideas. Los educadores han de saber, por tanto, como provocar el diálogo y mantener la tensión necesaria para que sea un estímulo al aprendizaje y no un freno.

El educador como investigador

La actividad educativa requiere tanto del análisis de elementos prácticos como teóricos. No es suficiente con adquirir mucha experiencia a lo largo de los años para ser un buen educador o haber asistido a infinidad de seminarios para saber más sobre educación. Por las mismas razones que no es suficiente seguir al pie de la letra las novedades que incorporan las diferentes perspectivas teóricas de la educación o adquirir pericia en la práctica educativa a través de un proceso de aproximación basado en el ensayo y error. Freire recoge muy bien la idea del educador como investigador que se aproxima a la realidad de los educandos con la finalidad de conocer su universo temático y lingüístico y, así, promover el aprendizaje dialógico. Por su parte, Habermas concibe la tarea del científico social en analizar intersubjetivamente la realidad estructurada simbólicamente de los participantes. Ambos comparten una visión crítica y emancipadora de la ciencia, por lo que el investigador entra en diálogo con los participantes y su objetivo va más allá de explicar la realidad o recoger la interpretación de los actores. La finalidad última del proceso de investigación es pues promover procesos de cambio.

La diferencia entre el investigador y el actor, o entre los educadores y los participantes, es que los primeros se proponen conocer la realidad y los segundos, en todo caso, hacen uso de dicho conocimiento para planificar sus acciones y modificar así aquellos aspectos de la situación que no les conviene. A partir de ese momento, los investigadores ya no desempeñan un papel diferente al del resto de los participantes. Ambos se hallan en una actitud realizativa en la que los educadores, si deciden proseguir, son a lo sumo un miembro más del grupo o de la comunidad.

- ¿Se puede dejar que el profesor o a la dirección organicen solos este tipo de cosas? ¿No hay momentos en los que habría que reflexionar, darnos la ocasión de discutir cómo se hace el curso? (CP).

La práctica educativa no es una especie de actividad instrumental o técnica; tiene significados que no pueden entenderse sólo por la observación que, como expertos, los educadores o científicos pueden realizar. Su significado ha de entenderse a la luz de las autocomprensiones e interpretaciones que hacen los propios actores. Sin embargo, ello no nos conduce necesariamente a pensar que sólo podemos acercarnos al significado a través del mundo subjetivo, es también algo interpretativamente compartido por otros y enmarcado en un contexto y en un momento histórico determinado (Kemmis 1988). En tanto que el significado es compartido, se ha de entender como una construcción cooperativa. De esta manera, evitamos caer en una especie de relativismo en el que la validez de las acciones o prácticas educativas es puramente subjetiva. Por el contrario, la validez o legitimidad de dichas acciones emana justamente de su carácter intersubjetivo.

En el caso de la investigación educativa, el educador o el científico ha de indagar sobre qué condiciones son las mejores para estimular el aprendizaje, qué temas son los de mayor relevancia para incentivar el aprendizaje dialógico y los procesos de deliberación pública, qué necesidades e intereses tienen, a qué condiciones sociales y económicas se enfrentan, sin olvidar todos los aspectos relacionados con la actividad práctica de la educación como qué metodologías, qué materiales, qué sistemas de evaluación, etc. Para ello, sólo ha de tener en cuenta que se trata de una actividad compartida, en la que el éxito de su tarea dependerá, en gran medida, de su capacidad para envolver a los participantes en el proceso de investigación.

El educador como intelectual orgánico

En contra pues de las tesis de las teorías de la reproducción y más cerca de las propuestas de Freire y de la nueva sociología de la educación (Appel 1987, Giroux 1990), la función de los educadores no se agota en la transmisión de los saberes y valores dominantes. Por el contrario, los educadores pueden cumplir un papel de extraordinaria relevancia en el proceso de superación de las

desigualdades sociales en la medida que contribuyan a radicalizar la democracia. Las acciones transformadoras van unidas a situaciones de diálogo, consenso y planificación. Para ello, los educadores han de estar dispuestos a facilitar o a provocar esos momentos de diálogo.

Freire, en la línea del teórico social italiano Gramsci¹²⁹, rechaza la idea del intelectual que aporta a las masas su teoría o su análisis de la situación. Para ambos, todos los seres humanos, independientemente de su función económica y social, actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido¹³⁰. Los grupos sociales que han estado sistemáticamente silenciados necesitan desarrollar sus propios intelectuales orgánicos, con capacidad para impulsar proyectos transformadores “desde dentro”. En la medida que los educadores promueven el diálogo y recogen la voz de los participantes, no sólo actúan como tales, sino que además están cooperando en la formación de líderes naturales e impulsando sus movimientos e iniciativas sociales.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida.

¹²⁹ La obra de Gramsci aporta numerosos elementos a la hora de repensar una perspectiva crítica de la educación. Aquí destacamos su concepto de cultura y la figura de los intelectuales. En contra de la visión enciclopédica de la cultura burguesa, Gramsci pone el acento en el conocimiento y en el desarrollo del propio yo como una forma de apropiarse del propio proyecto personal. En relación al papel de los intelectuales, que es lo que nos interesa en este punto, Gramsci concibe a todas las personas como intelectuales, a pesar que unas ejercen como tales y otras no. La caracterización de los intelectuales que ejercen esta función social es, a diferencia de los intelectuales tradicionales, la de aquellas personas que se implican en la vida práctica, como constructor, organizador y no como puro orador (Gramsci 1976). En este sentido nos interesa el concepto de intelectual orgánico, por su compromiso con la práctica y en los procesos de construcción cooperativa de nuevas situaciones.

¹³⁰ *No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el “homo faber” del “homo sapiens”. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci 1984:13).*

Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza (Giroux 1990:176).

La concepción del educador como técnico ha limitado en exceso las posibilidades de su tarea educativa¹³¹. El educador ha visto como su práctica quedaba reducida a la aplicación de técnicas y estrategias para alcanzar unos objetivos (acción teleológica) que, generalmente, no siente como propios porque no ha participado en su definición. De esta forma, además de concebir su labor como una rutina, el mundo de la vida de los participantes se ha visto desplazado a la periferia de la actividad educativa. El educador como intelectual tiene, por una parte, la ventaja de elevar su ocupación al ejercer acciones que requieren un nivel superior de creatividad y autonomía y, por otra, en la medida que asume su papel como intelectual orgánico, colabora con los participantes para realizar un proyecto educativo que superpone los intereses comunicativos del mundo de la vida a los intereses instrumentales del sistema y, dialoga con ellos para fundar una comunidad comunicativa de aprendizaje (acción comunicativa).

¹³¹ En este sentido, es interesante la visión de Schön D.A. (1998) sobre la práctica profesional como un ejercicio reflexivo. Schön rechaza el paradigma técnico para explicar cómo actúan los profesionales y observa como éstos basan parte de su actividad en una reflexión constante de sus acciones y no en la aplicación del conocimiento a decisiones instrumentales. *A menudo no podemos decir que 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 estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da "desde" nuestra acción* (Schön 1998:55). Podemos llegar a la conclusión que el paradigma tecnológico no contempla la capacidad de reflexión ni de acción reflexiva de los profesionales de la educación. Omite así una de las dimensiones más ricas y creativas de la práctica educativa.

- Hay un derecho a la educación y a la información sobre educación. Los agentes que trabajan con personas que no han ido a la escuela deberían decir que la formación es un derecho (CP).

Los participantes esperan de los educadores algo más que datos e instrucciones. Confían en que compartirán con ellos sus luchas y esperanzas.

CONCLUSIONES

El objetivo que nos ha movido a realizar este trabajo ha sido doble, por un lado, reconocer qué rasgos y características definen el potencial transformador y emancipatorio de los proyectos de educación de personas adultas y, por otro, construir un marco teórico en el que la voz de los actores sociales se considera al mismo nivel de interpretación que el de la comunidad científica. Para ello ha sido necesario recurrir a la producción teórica de las autoridades más relevantes que en la actualidad están trabajando en el contexto de las ciencias sociales, a nuestra experiencia en la actividad cotidiana de la práctica educativa y a aquellas investigaciones que nos han permitido recoger la voz de los participantes. Esta combinación no ha resultado siempre fácil, sin embargo los momentos más ricos y más estimulantes han sido justamente aquellos en los que hemos podido percibir la cercanía entre el conocimiento experto o teórico y el conocimiento del mundo de la vida. En ocasiones ambos discursos se contradecían y nuestro análisis se hacía más difícil, otras simplemente se complementaban y podíamos ajustar nuestra interpretación y, por último, algunas veces un discurso servía para ver que aspectos o factores no se habían tenido en cuenta desde de la otra perspectiva y nos servía para ampliar nuestra mirada. En todo caso, una de las conclusiones más importantes a la que hemos llegado y que merece ser destacada, es que este trabajo se ha visto enriquecido gracias a la inclusión de la opinión, el sentido común y las interpretaciones de los participantes. Nos ha servido para constatar como los estudios científicos no pueden prescindir del conocimiento de los propios actores sin correr el riesgo de ofrecer una visión sesgada de la realidad social y perder, así, una de las fuentes de información más valiosas sobre la explicación del comportamiento cotidiano de las personas.

Hemos podido comprobar como las últimas aportaciones desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales (psicología, sociología, pedagogía, etc.) sitúan la comunicación humana en el centro de los procesos de significación y de participación social y democrática. Teóricos y participantes coinciden, a la hora de señalar el diálogo, como uno de los procedimientos habituales para

resolver situaciones concretas de la vida cuando algún elemento entra en conflicto o ésta se vuelve problemática, y como un tipo de práctica que permite la relación entre iguales y la construcción cooperativa de proyectos emancipatorios. Los procesos de aprendizaje y de participación social se apoyan en la estructura básica de la acción comunicativa. Las personas buscan entenderse sobre un tema o un aspecto concreto del mundo y, con la finalidad de responder de la manera más adecuada, movilizan todas sus habilidades.

La desconfianza en la racionalidad humana para organizar la vida social moderna en términos de justicia e igualdad, y en las capacidades cognitivas de los sujetos para desarrollar una actividad autónoma y creativa cuando no dominan las habilidades académicas, ha mantenido en la sombra un modelo social y educativo capaz de superar las limitaciones e inconvenientes que se atribuyen a muchas de las prácticas modernas.

Las pretensiones de este trabajo han sido precisamente contribuir a perfilar una perspectiva teórica de la educación de personas adultas que, apoyándose en las competencias universales de las personas para comunicarse y actuar, persigue promover experiencias educativas (teóricas y prácticas) que reúnan las condiciones necesarias para generar procesos de cambio y participar, así, en la realización del proyecto moderno.

Freire y Habermas son los autores que más nos han ayudado a avanzar en este propósito. Ambos autores mantienen una posición crítica delante de los procesos de racionalización de la sociedad capitalista y del estado moderno. Y los dos confían en la capacidad de los actores sociales para transformar sus condiciones de vida, alcanzando mayores niveles de participación y de democracia. En un grado diferente, coinciden en observar en los procesos de ilustración (Habermas) y de alfabetización cultural (Freire) como uno de los ingredientes básicos para procurar la participación de aquellos sectores sociales que han sido sistemáticamente desplazados por el sistema o silenciados. Para ello se proponen, no sólo comprender el punto de vista de los

participantes, sino explicar como en la actividad normal de sus prácticas cotidianas constituyen significado y crean conocimiento. La comunidad de hablantes no funciona, a grandes rasgos, de manera diferente a una comunidad científica. El saber que producen ha atravesado los mismos procesos de reflexión, argumentación y discusión pública para llegar alcanzar un nivel de reconocimiento intersubjetivo, que es el que le dará la validez que se merezca en cada momento.

Todavía hoy existen pocas investigaciones y referencias teóricas en torno a la relación entre las aportaciones de estos dos autores. Sin embargo, pensamos que en el transcurso de un período breve de tiempo esto cambiará. Desde la perspectiva de una teoría o una pedagogía crítica, esta relación tiene múltiples aplicaciones y puede constituir uno de los pilares teóricos más importantes de aquellos proyectos emancipatorios que se orientan a la inclusión de los grupos sociales que se han visto desplazados de los centros de participación social y política por una supuesta falta de capacidades o de formación.

En el campo de la educación de personas adultas, Mezirow (1990, 1996) es el único autor que tenemos constancia que ha hecho aportaciones en este sentido. Mezirow, recoge el concepto de acción comunicativa de Habermas, y desde una perspectiva crítica, como la que sustenta Freire, define el concepto de aprendizaje comunicativo en oposición al de aprendizaje instrumental. Identifica el primero con el desarrollo del sentido crítico y el segundo con la adquisición de aquellas habilidades y conocimientos que hacen competentes y funcionales a las personas en determinadas áreas de sus vidas. Sin embargo, como hemos defendido a lo largo de este trabajo, ni para Habermas ni para Freire dicha dicotomía es factible. Para estos autores la acción comunicativa o el aprendizaje dialógico integran a la acción instrumental o a la alfabetización funcional. El problema no está en adquirir experiencia y saberes para utilizar una serie de herramientas para actuar con eficacia en determinados campos de actividad, sino que este tipo de aprendizajes o de acciones se realicen de

espaldas a una experiencia dialógica o no se apoye en unos acuerdos alcanzados por el conjunto de los participantes.

Por su parte, el CREA lleva años trabajando en esta línea. Las investigaciones a las que hemos hecho referencia en esta tesis, se han elaborado en gran parte a partir de las aportaciones de estos dos autores. Sus teorías y conceptos más relevantes nos sirven para definir nuevas categorías de análisis y para desarrollar una metodología de investigación que recoge la voz de los actores sociales. De esta manera, nos aportan elementos para efectuar nuestra labor desde una perspectiva crítica y comprometida con la realidad social y educativa.

Del resto de trabajos que hemos encontrado, podemos señalar que uno de ellos hace referencia al desarrollo de metodologías enfocadas a reconocer la cultura y a promocionar a los grupos sociales desfavorecidos en Venezuela (Álvarez Larrouri, S. 1997) y, el otro, relaciona las obras de autores como Gramsci, Heller, Freire y Habermas en relación a los recursos educativos destinados a los niños en países pobres (Avalos, B. 1992). Muchos de los autores de la nueva sociología de la educación y de la pedagogía crítica como Giroux o Appel reconocen y mencionan, en un momento u otro, la obra de ambos autores, pero no se han detenido a analizar las posibilidades de sus lazos y conexiones. De las dos tesis doctorales que se han realizado valiéndose del concepto de "racionalidad comunicativa" de Habermas como uno de los ejes fundamentales, la de Ferrada, D. (1992-93) en torno al "Currículum crítico comunicativo y la selección de la cultura escolar" destaca por su propuesta de orientaciones curriculares a partir de una racionalidad comunicativa y de algunas de las aportaciones de autores de la pedagogía crítica. Por su parte, Gimeno, P. (1992-93) desarrolla en su estudio elementos para comprender la institución escolar a partir de las aportaciones de los autores más representativos de la Teoría Crítica, entre ellas las de Habermas, y de la pedagogía crítica alemana, ofreciendo al mismo tiempo algunos principios curriculares que puedan ser superadores de la racionalidad

instrumental que domina en los sistemas educativos actuales. Ambas tesis ponen el acento en cuestiones curriculares, por nuestra parte, nosotros hemos querido focalizar nuestro trabajo en la elaboración de una propuesta teórica para el ámbito de la educación de personas adultas.

En consonancia con la estructura de esta tesis, presentamos las conclusiones en dos apartados diferentes: el primero, hace referencia a las ideas que se derivan de las tres primeras partes de este trabajo, y que responden a un tratamiento discursivo-reflexivo de los autores y teorías que nos han servido para fundamentar el marco teórico de la perspectiva crítica en la que nos hemos apoyado (A) y, el segundo, recoge las pautas y principios orientadores que hemos considerado más relevantes para guiar la práctica educativa desde una concepción dialógica y crítica de la educación de personas adultas (B).

A) Conclusiones en torno al marco teórico

Las personas como sujetos capaces de lenguaje y de acción

Las personas construyen significados y conocimientos en procesos de interacción social a través del lenguaje. El reconocimiento de esta competencia universal nos sirve para edificar prácticas sociales y educativas que se asienten en el presupuesto de que todas las personas independientemente de su cultura de origen, estilo lingüístico o nivel educativo, actúan en sus prácticas cotidianas de forma competente. Tradicionalmente, la educación de personas adultas se ha fundado en las teorías del déficit, lo que ha ocasionado un tipo de práctica que en lugar de potenciar la autonomía de los individuos y las relaciones igualitarias ha pronunciado las relaciones dependientes y jerárquicas entre profesionales y participantes o, si se prefiere, entre el mundo académico (entendido como sistema) y el mundo de la vida.

La falta de consideración de las capacidades de las personas en procesos de formación y de sus prácticas habituales para aprender y resolver situaciones problemáticas o desafiantes, ha hecho que la educación se organizara de espaldas a la experiencia y a las habilidades propias de las personas. De esta forma, la educación ha convertido en incompetentes a aquellas personas que no se ajustan a la cultura oficial de los procesos de educación formal y a las estrategias cognitivas y códigos lingüísticos de los grupos sociales que se hallan representados en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la educación tiene como finalidad compensar las deficiencias, que por diferentes razones, presentan las personas en el momento de su formación. La relación educativa es pues una relación en la que los participantes dependen del saber y la pericia de los profesionales y en la que el conocimiento del mundo de la vida queda al margen de las experiencias educativas. En consecuencia, no es posible desarrollar proyectos que tengan como fin último promover procesos de transformación social a través de una relación igualitaria y democrática.

El interaccionismo simbólico (Mead) y la psicología popular (Bruner) ponen el acento en los procesos de interacción social en los que los sujetos cognoscentes construyen su personalidad y nuevos significados. Las personas tienen capacidad para conocer la realidad e interpretar y valorar sus acciones. A través de las interacciones sociales que se producen en el proceso de socialización y en el transcurso de las prácticas cotidianas, los sujetos desarrollan una imagen de sí mismos y adquieren la experiencia y las habilidades necesarias para participar eficazmente en su contexto.

Las teorías del déficit han construido una imagen negativa de las personas sin formación académica que ha provocado que éstas desarrollen un mal autoconcepto y una baja autoestima que, en la mayoría de los casos, llega a bloquear procesos de aprendizaje y de participación social, lo que provoca que no valoren suficientemente sus prácticas y experiencias. Esto nos ha llevado a la conclusión, de que es imprescindible organizar prácticas educativas que fomenten una imagen positiva de las participantes, analizando las causas sociales y culturales que producen una imagen distorsionada del yo y promoviendo interacciones que contradigan el cliché dominante y las tipificaciones sociales.

En relación a cómo se produce el conocimiento, nos hemos apoyado en la perspectiva constructivista de Vygotsky y Luria. Las aportaciones de estos autores nos han permitido, por un lado, superar las críticas que se le hacen a Piaget y a Habermas por sostener una concepción evolucionista del desarrollo cognitivo y, por otro, poner el énfasis en la interacción intersubjetiva en los procesos de aprendizaje. La concepción constructivista de estos autores pone el acento en las características diferenciales del contexto y no en el desarrollo evolutivo en términos cuantitativos. De éste modo, actividades cognitivas diferentes no se han de interpretar como deficientes desde la perspectiva del mundo académico o alfabetizado, sino en relación a su funcionalidad en los contextos en los que actúan los participantes.

La educación, por tanto, ha de organizarse a partir de las características del contexto sociocultural de los participantes y de las competencias que han desarrollado para ser funcionalmente competentes. Esto nos permite asegurar la significatividad del aprendizaje, el reconocimiento de su cultura y las capacidades de los sujetos para aprender. De esta manera, es posible llevar a cabo un tipo de práctica educativa basada en la interacción entre iguales y en la comunicación. Las personas hablan y comparten conocimientos y experiencias que saben y han vivenciado. Para ello es necesario introducir en los currículos, los temas que son de interés desde la perspectiva del mundo de la vida, y favorecer espacios de interacción similares a los que se producen de manera habitual en las prácticas cotidianas de los participantes.

Sin embargo, esto no nos ha de llevar a la conclusión de que el objetivo de la educación es adaptar o integrar sistémicamente a los sujetos a las condiciones estructurales de su entorno. Por el contrario, conocer el medio y reconocer las competencias de las personas, sólo han de constituir la base de futuros aprendizajes en los que se incluyen aspectos de la propia cultura y aspectos de la cultura que se considera necesaria socialmente, y que nos va a permitir luchar contra los procesos de exclusión social.

El código lingüístico ha sido uno de los aspectos que tradicionalmente la escuela se ha empeñado en rectificar. La noción de código restringido (Bernstein) lleva implícito la idea de un sujeto que no ha desarrollado las habilidades suficientes para expresarse con corrección, y que no domina una serie de reglas básicas para participar en la producción del discurso en condiciones de igualdad. Sin embargo, esta perspectiva carece de un análisis sociológico que ponga en evidencia las relaciones de poder que hay implícitas en el lenguaje. Las instituciones modernas, entre ellas la escuela, han priorizado el uso del código lingüístico propio de los grupos hegemónicos y ha calificado de "ignorantes lingüísticos" a las personas que no se expresaban a través de él. La diferenciación entre competencia y actuación (Chomsky) nos ha permitido valorar como válidos todos los usos lingüísticos, que unos gocen

de un mayor prestigio social no es síntoma de una elaboración cognitiva y lingüística más compleja. De este modo, la educación se ha de apoyar en el universo lingüístico de los participantes sin menospreciar su lenguaje y sin renunciar, por eso, a que dominen el mayor número de códigos posibles. Esto es, que no puedan ser apartados de los procesos de discusión pública o de construcción del conocimiento a causa de no dominar el uso lingüístico que la sociedad prioriza.

Por otra parte, es la tesis de la competencia lingüística como una competencia innata y universal la que le permite a Habermas desarrollar su teoría de la acción social en términos de teoría de la comunicación. Ello, unido a la idea del desarrollo del juicio moral desde una perspectiva universalista y formal, que no tiene en cuenta el contenido, sino cómo y en qué condiciones se da (Kohlberg), le sirve para abordar una teoría de la democracia participativa en términos de una ética procedimental. De esta manera, el proyecto moderno representado en la radicalización de la democracia no recae en los grupos instruidos de la sociedad sino en el conjunto de la población.

Llegamos así a la decisión de que los proyectos educativos y las prácticas emancipatorias dependen entre otros factores: a) de la confianza que se deposite en las capacidades de los sujetos, b) del conocimiento de las características del entorno que envuelve a los participantes, c) del reconocimiento de su cultura, estrategias y usos lingüísticos y, d) de las posibilidades de interacción social en condiciones en las que sea posible establecer una relación entre iguales y una percepción positiva del propio yo. Todo ello nos ha de servir al final, para conceptualizar un modelo educativo que delegue en los participantes la planificación, la gestión y la evaluación de los proyectos educativos y culturales en los que están implicados.

Por último, el análisis en torno a las relaciones entre sistema y mundo de la vida como componentes de la sociedad (Habermas), nos ha servido para comprender la capacidad de acción de los sujetos. Una parte importante de las

teorías en ciencias sociales han concebido la sociedad como un entramado de estructuras o de sistemas que se relacionan entre sí y dotan de sentido la acción humana, desposeyéndola de su carácter autónomo y creativo. Habermas, sin caer en una perspectiva teórica que sólo contempla el papel del sujeto como promotor de los procesos de cambio social al margen de las estructuras de la sociedad, ha sabido encontrar el equilibrio entre sistema y mundo de la vida. De tal forma, que es posible concebir una acción transformadora dentro o en relación con el sistema. La educación que tiene puesta sus miras en la transformación social no tiene porque situarse fuera del sistema educativo si es capaz de dialogar con el mundo de la vida en las condiciones que venimos apuntando.

Las contribuciones de Habermas a una perspectiva comunicativa y transformadora de la educación de personas adultas

Habermas nos ha interesado por diferentes razones. Al basarse en la competencia universal de las personas para comunicarse y exponer su teoría de la acción social en términos de comunicación humana, nos ha permitido desarrollar las bases teóricas de un modelo de educación de personas adultas que se estructura a partir de las habilidades que movilizan las personas en sus prácticas comunicativas, y explicar el cambio personal y social a partir del diálogo intersubjetivo.

Habermas encuentra en el concepto de racionalidad comunicativa la respuesta a la crisis de la modernidad. Para este autor, la racionalidad tiene que ver menos con el conocimiento y con su adquisición que con el uso que los sujetos hacen de dicho conocimiento. De esta manera, las críticas que se hacen a la razón moderna tienen solución sin tener que renunciar por ello a la orientación racional de la acción social y de los proyectos emancipatorios. Con la diferenciación entre un uso instrumental y un uso comunicativo de la racionalidad, Habermas nos muestra como las personas son capaces y tienen experiencia en actuaciones que persiguen el entendimiento y la realización de

los acuerdos alcanzados, y no sólo la obtención de un beneficio particular en relación a la rentabilidad económica o social de los medios empleados. Esto aplicado a la acción social y a la acción educativa, se traduce en la posibilidad de conceptualizar experiencias transformadoras. Las personas pueden hacer uso del conocimiento que producen y comparten para cambiar su realidad.

Una de las preocupaciones que hemos compartido con Habermas, ha sido cómo ha de pensarse la actividad social en términos emancipatorios y qué condiciones ha de reunir para implicar a toda la comunidad en aquellos procesos de discusión pública en los que se deciden el rumbo de los acontecimientos sociales que afectan a las personas que la integran. Este interés, le lleva a caracterizar la situación ideal de habla en la que no tienen cabida posibles relaciones de poder en el desempeño de los roles de emisor y receptor. Es decir, las condiciones ideales de una situación de habla son aquellas que admiten una distribución igualitaria en los roles habituales de un proceso de comunicación y trata a los hablantes como agentes competentes y autónomos.

En el contexto de estas condiciones se ha de tener en cuenta, además de la noción de racionalidad comunicativa, la capacidad de los sujetos en una conversación para argumentar sus propias opiniones. De tal forma, que estén interesados en elaborar argumentos pertinentes y no en imponer su visión de las cosas en base a criterios de autoridad o de la fuerza que puedan ejercer en un momento determinado. Podemos decir que los procesos de argumentación y fundamentación están íntimamente relacionados con el aprendizaje. En el curso de la discusión en las que los participantes exponen sus tesis, las personas construyen cooperativamente el conocimiento hasta alcanzar el mejor argumento.

Para ello, es preciso que las diferentes emisiones vayan vinculadas a pretensiones de validez que permitan su revisión crítica. Esto es que las personas que participan en un proceso de estas características, puedan

posicionarse con un sí o con un no y pedir explicaciones cuando un razonamiento no convenza lo suficiente. Tradicionalmente, el modelo compensador de educación de personas adultas no ha mostrado un interés claro por cultivar las capacidades de reflexión, argumentación y construcción cooperativa del conocimiento. Por el contrario, ha producido prácticas en las que la actividad de los sujetos de aprendizaje se limita a la reproducción mecánica de discursos ya elaborados. En este sentido, ha hecho un flaco favor al desarrollo de la autonomía y la creatividad de los participantes.

Un proceso educativo crítico y participativo se ha de orientar en base a pretensiones de validez. Esto es, ha de procurar que el código lingüístico que emplea sea comprensible para todos los participantes y no privilegie sólo a un grupo determinado (inteligibilidad); ha de asegurar que todos los enunciados (conceptos, teorías, hipótesis, etc.) referidos al mundo objetivo puedan demostrarse en caso necesario (verdad); que las normas que rigen las instituciones educativas respondan a valores socialmente aceptados y se acuerden, en pleno, por la comunidad educativa (rectitud normativa); y, por último, que los participantes cuando expresan algún contenido relacionado con su mundo subjetivo van a mostrarse tal como son, de manera auténtica y, no van a jugar un rol artificial prefijado de antemano que pueda distorsionar la comunicación (veracidad). De esta forma, la relación educativa consigue escapar de los criterios de autoridad y de las relaciones de poder que caracterizan a la concepción tradicional de la educación, y obliga a los profesionales a adoptar una actitud cercana y dialogante con el resto de participantes de la comunidad.

A la hora de abordar las relaciones que el actor establece con el mundo, Habermas introduce los conceptos de acción teleológica, normativa, dramaturgica y comunicativa. Sólo el concepto de acción comunicativa, supone una interacción como mínimo de dos sujetos que se proponen como objetivo entenderse sobre una situación dada y planificar conjuntamente sus acciones. Sobre este concepto apoya Habermas su teoría de la acción social, que le sirve

para explicar cómo las personas actúan y resuelven sus problemas en la práctica diaria a través de la comunicación.

A diferencia de la acción teleológica o estratégica, las personas no se perciben mutuamente como oponentes que persiguen la consecución de metas particulares que están reñidas con las del resto, sino como colaboradores que trabajan conjuntamente para realizar un proyecto común. Para esto, primero negocian las diferentes visiones o opiniones que tienen sobre algún aspecto de la realidad que tratan y, más tarde, qué tipo de acciones (teleológica, normativa, dramática o comunicativa) se corresponden con la naturaleza de los acuerdos tomados. Una de las ventajas del concepto de acción comunicativa según Habermas, es su dimensión integradora. O sea, es posible actuar empleando los medios que en cada ocasión se consideran más efectivos para lograr unos objetivos determinados sin vulnerar los acuerdos obtenidos comunicativamente. De esta forma, la acción humana no queda constreñida a un tipo concreto de actuación que pueda limitar las posibilidades de cognición y de acción de los individuos como agentes sociales.

En el plano educativo, esto se traduce en la posibilidad de organizar una práctica educativa en la que los intereses particulares de cada grupo o de los individuos que forman parte de la comunidad educativa, se subordinan a los que comparten entre todos. Podemos decir, que la perspectiva compensadora de la educación de personas adultas se apoya sobre una estructura de acción básicamente teleológica, en el sentido que acostumbra a objetivar a los participantes, puesto que no los trata como sujetos y evita consultarles. De esta forma, carecen de cualquier posibilidad de incidir en la concepción del proyecto educativo. Mientras que si hacemos depender la relación educativa del tipo de acción comunicativa, es posible esbozar la definición de un modelo de educación que se apoye en una estructura intersubjetiva, en la que todos los miembros de la comunidad participan por igual y en las mismas condiciones. Esto es, una relación en la que no se establece una diferencia significativa

entre sujetos y "objetos" de la acción educativa, o si se prefiere en términos de Freire, entre las funciones clásicas de educadores y educandos.

Por otra parte, el concepto de acción comunicativa nos permite tener en cuenta el aprendizaje en valores y la necesidad de actuar a partir de la observancia de la norma. Es decir, esperamos que las personas actúen de una manera determinada en función de los contextos en los que se mueven, sin que ello necesariamente vaya acompañado de una actitud acrítica. El componente educativo de la acción regulada por normas, cuando va acompañada de la acción comunicativa, no se limita a la introyección o a la adquisición de las pautas y los valores de la cultura o de la sociedad de pertenencia, sino que concede a los individuos la posibilidad de participar en la construcción cooperativa de las normas que rigen las instituciones o las prácticas en las que se ven implicados.

En relación a la acción dramatúrgica, podemos decir que puede constituirse como un tipo de acción estratégica en la medida que utiliza una imagen interesada del yo para causar en los otros unos efectos concretos o, si por el contrario va unida a una cierta confianza básica y a la solidaridad entre iguales, la comunicación y la relación con los otros puede servir para construir una imagen más exacta de la propia identidad. En términos educativos, conviene que los espacios de aprendizaje no se conviertan en un escenario en el que los participantes representan un papel determinado y toman a los otros como espectadores. Sin embargo, esto tampoco nos puede conducir a la idea de que una de las funciones básicas de la educación ha de ser similar a la de la crítica terapéutica. En todo caso, se ha de crear un clima de confianza que permita a los individuos expresarse auténticamente y promover las relaciones de empatía entre todos los participantes, de manera que los procesos comunicativos se desarrollen con la mayor libertad posible.

Otra de las aportaciones que nos ha parecido especialmente relevante en la Teoría de la Acción Comunicativa, gira en torno a la problemática de la

comprensión de las ciencias sociales y el papel del científico. Una parte importante de nuestra metodología la hemos apoyado justamente en el análisis que hace sobre este tema. Para Habermas, el investigador no cuenta, en principio, con un nivel de interpretación superior al de los actores sociales. Por esta razón, ha de contar con la opinión de éstos si le interesa dar una información fundada sobre cualquier ámbito que está constituido por sujetos y que tienen, por tanto, un conocimiento preteórico de los aspectos de la vida social que el científico se propone investigar. De este modo, la investigación educativa ha de implicar a los participantes en la producción del conocimiento teórico si pretende ofrecer una respuesta lo más acertada posible a la realidad estudiada. El papel de los investigadores no se reduce a comprender y a analizar las interpretaciones de los participantes, sino que procura crear las condiciones necesarias para que pueda darse una construcción compartida del conocimiento.

En el caso de la educación de personas adultas, hemos de reconocer que disponemos de un ámbito de investigación privilegiado. La condición de adultos de los participantes facilita un tipo de investigación de estas características. La experiencia, el nivel de reflexión y la capacidad de interpretación, es la misma en los participantes que en los investigadores, por lo que es mucho más factible producir una relación entre iguales en la que el conocimiento preteórico de los participantes en consonancia con la metodología del trabajo científico de los investigadores pasa a instituirse como conocimiento teórico y cuenta, por tanto, con la validez que le concede el hecho de disponer de un acuerdo intersubjetivo por parte de los miembros que participan en la investigación y que actúan como si se tratara de una comunidad científica.

La pedagogía crítica de Freire en diálogo con la perspectiva comunicativa de Habermas.

Como Habermas, Freire sitúa el diálogo en el centro de su teoría. Para ambos autores, la perspectiva comunicativa de la acción social o educativa en su caso,

nos va a permitir desarrollar una nueva orientación de la teoría crítica. La virtud de estos autores reside en la capacidad que han demostrado para proponer una nueva versión de los proyectos emancipatorios, que supera el pesimismo de la teoría crítica anterior o de las teorías heredadas del marxismo estructuralista, como las teorías de la reproducción en el ámbito de la educación, y el relativismo de las opciones postmodernas que nos intentan poner sobre aviso de las posibles consecuencias totalitarias que encierra cualquier proyecto de futuro que se propone transformar las condiciones sociales.

El desarrollo de las últimas contribuciones en ciencias sociales en la línea de la comunicación humana, viene a dar la razón al enfoque de la pedagogía crítica de Freire. Este hecho, unido a la importancia que está volviendo a cobrar su obra en los círculos de los planteamientos críticos actuales, -como es el caso de la nueva sociología de la educación o de proyectos emancipatorios de reconocido prestigio internacional-, hará que su teoría educativa adquiera la vigencia que se merece. Si nuestros pronósticos se cumplen, Freire volverá a ocupar una posición relevante en el campo de la educación de personas adultas. Los lazos entre sus ideas y los elementos más destacados de las teorías sociales actuales nos permiten hacer este tipo de afirmación.

Del diálogo virtual entre Habermas y Freire se puede extraer numerosas relaciones. Nosotros vamos a destacar aquellas que nos parecen más interesantes de cara a profundizar en un modelo de educación de personas adultas que gira en torno a la comunicación humana. En primer lugar, podemos decir que ambos autores conciben la posibilidad de generar procesos de cambio a partir de las habilidades de los sujetos para organizar y planificar conjuntamente la acción social. Pero, mientras Habermas pone el acento en el concepto de acción comunicativa, Freire lo hace en el de aprendizaje dialógico. Los dos se han dedicado a buscar en las prácticas cotidianas de los individuos la forma de combatir los procesos de injusticia y de exclusión social. Freire resalta la importancia de las relaciones comunicativas en los procesos de

aprendizaje de las personas adultas, y edifica su propuesta alrededor del diálogo como un procedimiento que es capaz de generar la reflexión y el debate público, al mismo tiempo que promueve la adquisición de las habilidades académicas necesarias.

Las condiciones en las que se ha de producir el aprendizaje dialógico según Freire, son similares a las de una situación ideal de habla. La situación de aprendizaje ha de cumplir una serie de requisitos para asegurar que se respeta la cultura y la experiencia de los participantes, y les permite participar en condiciones democráticas. En la medida que los roles en la comunicación, entendiendo la relación educativa como una especie de relación comunicativa, se distribuyen igualitariamente y los temas que se plantean generan el pensamiento crítico y el debate, es posible concebir la práctica educativa en términos de una educación liberadora. Es decir, Freire también asienta el potencial emancipador de la práctica pedagógica en la capacidad de los sujetos para producir a través del lenguaje lo que denomina como el inédito viable.

Freire, al igual que Habermas, concede una atención especial a los procesos de dominación o colonización del sistema. Para el autor de la *Pedagogía del oprimido*, las instituciones modernas en manos de los sectores privilegiados promueven la cultura del silencio y la imagen de que las personas que pertenecen a los grupos socialmente excluidos no poseen las competencias suficientes para participar efectivamente en los procesos de discusión pública y de toma de decisiones. Esto provoca que las personas interioricen una imagen negativa de su cultura y de sí mismas, que les lleva a inhibirse en cualquier espacio u ocasión de participación. Desde esta perspectiva, una de las tareas más importantes de la pedagogía crítica es problematizar aspectos de la vida de los participantes al mismo tiempo que adquieren confianza en sus capacidades y en sus propias producciones culturales. Para ello es necesario establecer un diálogo permanente sobre las causas sociales, políticas y económicas que han provocado esta situación y para que se doten de las herramientas que precisan para superar los procesos de exclusión social.

Freire es muy claro en este punto e insiste en que no es suficiente con aprender a dialogar críticamente o a participar en los espacios de opinión. La sociedad prioriza una serie de habilidades y técnicas que las personas han de conocer para evitar así, verse desplazados a los márgenes de la sociedad.

El modelo compensador de la educación de personas adultas lejos de organizarse como una práctica liberadora, se enmarca en lo que Freire califica como un tipo de educación bancaria. Es decir, una relación educativa en la que predomina la comunicación unidireccional y, por tanto, las relaciones de poder. En ese sentido, podemos decir que incumple todas las condiciones que ha de reunir una situación ideal de habla. Emplea un lenguaje extraño al de los participantes, la validez de los conocimientos o de las informaciones que se transmiten se apoya en criterios de autoridad, y no en pretensiones de validez, y los profesionales de la educación tienen una posición privilegiada en relación al resto de participantes de la comunidad educativa.

Así, la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la perspectiva de la pedagogía crítica de Freire, nos son de gran utilidad para fundamentar un modelo de educación de personas adultas que se apoye en la relación entre iguales y en el diálogo intersubjetivo, a partir de situaciones que se han vuelto problemáticas, y que nos van a permitir impulsar la participación social y el aprendizaje en torno a ellas. Cuando una situación se torna problemática, los participantes se ven obligados a revisar sus propias concepciones, prejuicios e ideas preconcebidas sobre el tema en cuestión, que a la luz de otras informaciones o de los procesos de clarificación que ofrece el debate pueden ampliar su visión o, incluso, cambiar de perspectiva. De esta manera, las personas introducen cambios en sus ideas e interpretaciones que les puede llevar a planificar acciones sociales que amplifiquen los efectos de dicho cambio.

La confianza en los sujetos de aprendizaje, lleva a Freire a diseñar un proceso de investigación que está en consonancia con la hermenéutica y el paradigma

crítico de la ciencia. Los temas generadores que articulan la acción educativa son el resultado de un proceso de investigación que incluye por igual a educadores y a participantes. De esta forma, los participantes toman parte de las decisiones que dotan de contenido teórico y práctico a la educación. El educador crítico, igual que el científico social que se inscribe en esta orientación, ha de adoptar una actitud abierta y dialogante si desea acercarse al mundo de la vida de los participantes y recoger sus interpretaciones sobre el hecho educativo y sobre cómo creen que debería organizarse.

Por último, consideramos que vale la pena destacar la centralidad del concepto de aprendizaje dialógico en una perspectiva comunicativa de la educación de personas adultas que, unido al de acción comunicativa, nos ofrece la posibilidad de desarrollar un modelo educativo capaz de acercarse a las condiciones de una situación ideal de habla y, profundizar por tanto en el proceso de realización de la democracia.

La educación delante del proceso de la modernidad radicalizada

La modernidad ha entrado en una fase de radicalización que se caracteriza por la crisis de los valores y prácticas tradicionales, y por la aparición de una incertidumbre fabricada a causa de los nuevos riesgos que introduce el proceso de evolución actual. En este punto la obra de autores como Giddens, Beck y el mismo Habermas, han sido de sumo interés. Todos ellos coinciden, a la hora de señalar como una de las características más significativas de esta fase de la modernidad, en la capacidad de reflexión y de autonomía que los individuos han de desarrollar.

Las personas se enfrentan a un mundo incierto, en el que no hay respuestas elaboradas. De tal modo que han de recurrir a la información que tienen a su alcance para poder actuar con ciertas probabilidades de éxito. En este contexto, el conocimiento que producen los sistemas expertos es altamente valorado a la hora de tomar una decisión sobre algún aspecto concreto que

afecta a la vida de las personas. Sin embargo, no podemos hablar de un acceso universal e igualitario a las fuentes de información. Como tampoco podemos decir, que todas las personas han tenido las mismas oportunidades para adquirir las habilidades necesarias para comprender y procesar el conocimiento que generan estos sistemas. Dicho de otro modo, en un momento como el actual en el que las tradiciones se han de justificar y en el que las decisiones y los riesgos que comportan se han de valorar a la luz de información cada vez mayor y más elaborada, los individuos necesitan dominar una serie de estrategias si no quieren perder el tren de la modernidad y las múltiples posibilidades que trae consigo.

En esta situación, los procesos educativos y la socialización del conocimiento adquieren un significado especial. Aquellos sectores de la sociedad que disponen de mayores facilidades para acercarse al conocimiento experto y a los flujos de información, tienen una ventaja sustancial en relación con otros sectores con menos posibilidades. Así, el acceso a las fuentes de producción del conocimiento experto y a la educación en general, es una de las causas de fractura social más importantes. Llegados a este punto, la contribución de la educación de personas adultas ha de ser evitar este fenómeno de fragmentación social. Para ello, no sólo ha de recurrir a los procesos clásicos de ilustración, ha de favorecer los espacios de reflexión y de diálogo a través de los cuales las personas socializan sus saberes y experiencias.

La comunicación y el aprendizaje dialógico, se produzca o no en instituciones educativas, es uno de los mecanismos más seguros para combatir los procesos de exclusión social y económica, responder de la manera más adecuada a los riesgos que acompañan al proceso de modernización, vivir sin angustia la incertidumbre y revisión constante de las tradiciones y tener a disposición el abanico más amplio de estilos de vida posibles. Las personas acostumbran a definir sus proyectos de vida y a tomar las decisiones vitales que le afectan en colaboración con otras. De este modo, la falta de conocimiento experto, de información o de habilidades que en un momento

dado puede sentir una persona, se resuelve con el conocimiento y las estrategias que puede adquirir gracias a la información y a las experiencias que otras personas le transmiten en los procesos cotidianos de comunicación. Por otra parte, adquiere la confianza básica necesaria para enfrentarse a nuevos riesgos o para pedir las explicaciones que considera pertinentes en cada momento y en cada situación.

La sinergia de este proceso hace posible que las personas sean cada vez más competentes en las materias que afectan a su vida cotidiana. Se produce así una dialéctica del control, en la que las personas que carecen, en principio, de conocimiento experto, se apropian de la información y de las destrezas necesarias para actuar autónoma y eficazmente. Es más, en este proceso se gestan, en numerosas ocasiones y de manera espontánea, respuestas creativas y solidarias que son la base de futuros proyectos de cambio o, como mínimo, sirven para frenar algunas de las extralimitaciones de los sistemas.

La política está registrando también cambios notables. En sociedades occidentales, en las que ya se ha alcanzado un determinado nivel de bienestar social para el conjunto de la población, observamos una cierta renovación de la política emancipadora como consecuencia del auge de una determinada política de la vida, en la que el proyecto personal del yo cobra dimensiones políticas. Esto es, dispone de un número mayor de opciones, todas ellas abiertas a cambios constantes y a decisiones relacionadas con la información que tienen sobre el mundo. Muchas de estas opciones o estilos de vida, se basan en contradecir la racionalidad de los sistemas políticos y económicos. Al cambiar de preferencias, de hábitos de consumo y de prácticas sociales y culturales, las personas introducen transformaciones en su entorno, ya que el beneficio y el éxito del sistema de mercado y de la política parlamentaria dependen de la confianza que éstas depositan en ellos. El diálogo es potencialmente transformador en el sentido que, gran parte de las preferencias individuales y de las opciones políticas y de consumo, se gestan en procesos cotidianos de comunicación.

Las capacidades intelectuales en el centro del paradigma de la sociedad de la información.

Actualmente el éxito de las organizaciones económicas y sociales depende de la capacidad que demuestran para tratar y generar información. Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han revolucionado los sistemas productivos y los sistemas de organización social del trabajo, que ahora giran alrededor de la producción y de la difusión de ideas.

Las nuevas tendencias y los cambios que incorporan la globalización de la economía y la sociedad informacional están modificando, entre otros aspectos, los perfiles laborales de trabajadores y trabajadoras. En la medida que el trabajo manual y mecánico está siendo desplazado por trabajos de mayor cualificación, se les exige mayores capacidades intelectuales. Por otra parte, la flexibilización del mercado laboral y la celeridad con la que se producen los cambios, precisa de personas con cualificaciones reutilizables para adaptarse a cada nueva situación. En efecto, a diferencia de la sociedad industrial en la que las personas aprendían un oficio o una profesión para toda la vida, en la sociedad de la información las personas necesitan adquirir una formación global y polivalente para adaptarse a los posibles cambios de trabajo y a los nuevos sistemas de producción.

El aumento de la capacidad educativa que supone desempeñar actualmente muchos de los puestos de trabajo, ha segregado todavía más la mano de obra en relación al nivel educativo de la población. Es decir, estamos ante una sociedad cada vez más fragmentada. Los sectores menos preparados están desarrollando los trabajos más precarios o engrosan las bolsas del paro. Esto hace que la educación de personas adultas sea, si cabe, todavía más importante, puesto que la formación es el salvoconducto más seguro para moverse por los senderos de la economía actual.

La falta de análisis sociológico y la concepción estática de la personalidad y del aprendizaje de las personas adultas del modelo compensador, impide que pueda dar una respuesta satisfactoria a la metamorfosis que está sufriendo la sociedad actual. Por el contrario, una de las particularidades del modelo comunicativo es su conexión con el mundo exterior. Combatir las desigualdades sociales y educativas que produce el proceso de evolución social, tal y como se está dando supone, por un lado, estar al día de los últimos análisis y prospectivas y, por otro, ser sensibles a las necesidades e intereses que expresan los participantes puesto que son una de las fuentes de información más claras y veraces.

Poder comunicativo, educación y cambio social

Con el concepto de poder comunicativo, Habermas hace referencia al potencial transformador de las estructuras comunicativas de la opinión pública. Fuera del arco parlamentario y de los ámbitos estructurados formalmente también se produce un intenso debate político. Además de los espacios y organizaciones que las personas han creado para participar de una forma u otra en las decisiones políticas que les afectan, comentan, en sus relaciones cotidianas, los temas que les preocupan y las iniciativas que pueden emprender.

La fuerza del poder comunicativo radica en su capacidad para activar una opinión pública en relación a un tema que es de interés común. El reconocimiento de que un determinado tema es de interés público, y su discusión, constituye ya el primer paso para iniciar otras acciones que pueden acabar introduciendo reformas en muchos aspectos de la vida social y política; como destinar más recursos para la creación de centros culturales, promulgar la ley de parejas de hecho o condonar la deuda externa de los países endeudados. El modelo comunicativo de educación de personas adultas tiene la ventaja de organizar los centros o proyectos a modo de "esferas públicas democráticas". Son pues sensibles a las inquietudes de los participantes y a los eventos sociales más significativos que se dan en cada momento. De esta

manera, pueden llegar a operar como verdaderos centros de producción y de difusión de opinión.

Otra de las ventajas de este modelo con respecto al despliegamiento del funcionamiento democrático de sociedades complejas como la nuestra y al desarrollo de la política deliberativa, es la oportunidad que ofrece a las personas en procesos de formación de adquirir la experiencia y las habilidades necesarias para participar en estos debates. En muchas ocasiones la falta de participación de determinados sectores sociales en los espacios de deliberación pública es debido a la utilización de un lenguaje específico y a una serie de procedimientos que, al principio, pueden resultar extraños. En este sentido, la educación de personas adultas puede acercar a las personas a las formas ideales de la política deliberativa y al lenguaje habitual de los sistemas de participación.

B) Conclusiones en torno al modelo comunicativo de educación de personas adultas

Aprendizaje dialógico: fundamento del modelo comunicativo de educación de personas adultas

Las tendencias actuales nos indican que la educación de personas adultas está evolucionando del modelo compensador a un modelo que nosotros hemos denominado comunicativo, porque sitúa en el eje de la acción educativa el aprendizaje dialógico y los procesos de comunicación.

A diferencia del modelo compensador que reduce la educación de personas adultas a la peor tradición escolar, el modelo comunicativo se apoya en la confianza en los sujetos que aprenden y en el diálogo como fuente de aprendizaje y motor de iniciativas sociales de cambio. Por otra parte, no concibe las necesidades educativas de las personas adultas como consecuencia de una escolarización insuficiente, sino del proceso de evolución social. De esta forma, se sitúa en el contexto de la sociedad de la información y ofrece una respuesta educativa coherente con los tiempos que corren.

Así, la visión de la educación como “remedio” o como “segunda oportunidad”, ha sido desplazada por la concepción aceleradora del modelo comunicativo. La confianza en las capacidades de las personas adultas y el aprendizaje dialógico, generan un conjunto de expectativas positivas que facilitan la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a los nuevos retos de la modernidad reflexiva y de la sociedad de la información.

A pesar de la equivocación que algunos autores han cometido al presentar de manera dicotómica la relación entre el aprendizaje instrumental y el dialógico, debido a una lectura errónea de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, el concepto de acción comunicativa de este autor y el de aprendizaje dialógico de Freire, nos permiten desarrollar una perspectiva educativa en la que a través del diálogo las personas aprenden los

conocimientos científicos y habilidades técnicas, al mismo tiempo, que ejercitan el pensamiento crítico y participan en debates públicos más amplios.

El aprendizaje dialógico incluye todo aquello que las personas deciden aprender. Por tanto, abarca el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para participar en condiciones de igualdad en la sociedad actual. El aprendizaje dialógico no se opone, pues, al aprendizaje instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje, en la que los participantes no se sienten representados porque han sido excluidos de las decisiones que afectan a su formación por su supuesta falta de conocimiento técnico.

Es más, el aprendizaje instrumental se intensifica cuando se realiza a través del diálogo ya que nos permite descubrir y partir de los conocimientos previos de las personas, acelerar los procesos de aprendizaje, fomentar el trabajo cooperativo, crear nuevos significados a partir de las aportaciones de todos los participantes y, por tanto, obtener un conocimiento más profundo de la realidad, revisando argumentativamente aquellas ideas u opiniones que en un momento determinado se vuelven problemáticas.

Interacciones, inteligencia cultural y habilidades comunicativas

La persona se forma, aprende los significados de su cultura y los renueva en procesos de interacción social. La percepción que construye de sí misma, de su manera de actuar y de sus posibilidades, depende en buena medida del contenido y del tipo de interacciones en las que se ve implicada. Las teorías del déficit en las que se sustenta el modelo compensador y las tipificaciones sociales dominantes han transmitido una imagen de la persona que carece de formación académica como una persona sin capacidades ni intereses intelectuales. La interiorización de esta imagen inhibe la participación y bloquea procesos de aprendizaje. Por ello, hablamos de interacciones exclusoras.

Una de las tareas más importantes del modelo comunicativo es pues modificar el contenido de estas interacciones a través del análisis de las causas que las originan y de interacciones transformadoras. Es decir, a través del aprendizaje dialógico las personas reflexionan y debaten los motivos y las consecuencias de los mensajes excluyentes que han recibido a lo largo de sus vidas y transforman la percepción que tienen de sí mismas y de su cultura. Al recuperar la confianza y la autoestima, se sienten más capacitadas para participar con éxito en procesos de aprendizaje y se atreven, además, a tomar la palabra sin miedo a ser descalificadas o a la consideración que los otros tienen sobre ellas.

Aspectos como los que mencionamos a continuación son los que nos ofrecen la posibilidad de convertir las interacciones que contienen factores excluyentes en interacciones transformadoras: la ilusión en los procesos de aprendizaje, el reconocimiento de las competencias, la relación entre iguales, el respeto a la diversidad, la consideración igualitaria de los géneros, la solidaridad como fuente de integración social, el desarrollo del sentido crítico en los procesos de discusión y la responsabilidad compartida, entre profesionales y participantes, en la gestión de los proyectos culturales y educativos.

El aprendizaje dialógico precisa de un nuevo concepto de inteligencia que conceptualice la capacidad universal que tienen todas las personas para responder de forma creativa a situaciones inéditas o conflictivas y, conceda el mismo valor a todas las habilidades que movilizan. De esta forma es posible apreciar las competencias que poseen todas las personas, por diferentes que sean las habilidades que emplean, y utilizar el diálogo como principio organizador y metodológico de la acción educativa.

Todas las personas son inteligentes y han desarrollado una serie de habilidades en procesos interactivos (inteligencia cultural y habilidades comunicativas). Sin embargo, la sociedad sólo valida un determinado tipo de actuaciones. La sociedad actual y el sistema educativo como parte de la

misma, priorizan una clase de inteligencia y una serie de habilidades que sólo dominan una parte de la sociedad puesto que las han adquirido en el marco de las instituciones educativas (inteligencia y habilidades académicas), y omiten todas aquellas que las personas han desarrollado a través de la experiencia práctica (inteligencia y habilidades prácticas) o de situaciones dialógicas en las que las personas cooperan para resolver una situación concreta (inteligencia y habilidades cooperativas).

Las nociones de acción teleológica y de acción comunicativa y los estudios sobre inteligencia adulta, nos han servido para conceptualizar un tipo de inteligencia y de habilidades que están presentes en todas las actuaciones de las personas. Hemos utilizado los conceptos de inteligencia cultural y de habilidades comunicativas porque hacen referencia a la carga cultural y al influjo de las interacciones del individuo con su entorno, y a un tipo de habilidades que poseen todas las personas como sujetos capaces de lenguaje y acción. Otras de las cualidades que tienen estos conceptos son, por ejemplo, que nos permiten superar los procesos actuales de exclusión social y cultural a los que habitualmente se hayan sometidas las personas que no disponen de las habilidades académicas valoradas socialmente, edificar los nuevos aprendizajes sobre la base de las habilidades previas, y facilitar la transferencia de un tipo de habilidades a otras, de tal forma, que las personas desarrollen las que consideren oportunas y superen, así, determinadas barreras en torno a la edad o la cultura que barran procesos de participación.

Principios básicos de una comunidad comunicativa de aprendizaje

Los presupuestos procedimentales del modelo comunicativo de educación de personas adultas y el aprendizaje dialógico componen la base de una comunidad comunicativa de aprendizaje que se orienta por un pacto entre todos los participantes. Así, las cuestiones relativas al currículum y a la organización de la actividad educativa y su relación con el entorno son debatidas y consensuadas por todos los implicados.

Una comunidad comunicativa de aprendizaje se empeña en acercarse a una situación ideal de habla. Esto es, las deliberaciones relacionadas con la actividad educativa que afecta a todos los participantes, en este caso profesionales y estudiantes, se realizan en forma argumentativa. De forma que en el caso de que se produzca un conflicto o no se logre alcanzar un acuerdo, todos han de estar dispuestos a someter a crítica sus juicios y opiniones con el fin de aclararse.

Las deliberaciones o procesos de discusión y de toma de decisiones han de ser inclusivas y públicas. Significa pues, que todos los participantes han de tener la oportunidad de participar y de debatir públicamente los temas que convengan. El límite entre lo privado y lo público les corresponde decidirlo a ellos, a condición que interese a todos por igual.

La comunicación ha de ser lo más libre posible, ha de estar exenta de coerciones externas como la violencia simbólica de la cultura dominante o la restricción de los espacios y momentos de comunicación espontánea, que puedan inhibir la participación. De la misma manera, hay que huir de las restricciones internas. Es decir, todas las personas tienen derecho a hablar y ha de disponer, si lo desean, del mismo tiempo y medios para hacer uso de la palabra. Esto incluye tanto los espacios educativos como los órganos de decisión o los entornos de participación.

Las deliberaciones o los debates que se producen en todos estos espacios han de perseguir un acuerdo racionalmente motivado. Los participantes han de querer entenderse como medio para profundizar en el aprendizaje y en un sistema de participación democrática.

A efectos prácticos o de organización, supone que todas las personas tienen derecho a voto y a proponer el orden de día o los temas a discutir. Por consiguiente, los órganos de decisión no están regulados sólo por un sector de participantes o por los profesionales, de manera que puedan llegar a controlar

la opinión a través de la selección de temas a debatir, o a filtrar aquellas cuestiones que, por diferentes razones, no se consideran en un momento determinado susceptibles de ser tratadas, limitando así, el potencial de libertades y de cambio en la comunicación. En el caso de la educación de personas adultas se puede, incluso, ir más allá, los participantes han de implicarse en la gestión y organización de los recursos y actividades educativas.

El éxito de un funcionamiento de estas características depende en gran parte de que los participantes tengan acceso a la información para poder argumentar y justificar sus propias opiniones. Una distribución diferencial de la información obstaculizaría el proceso de participación democrática. Por otra parte, no podemos olvidar que una de las funciones de las instituciones educativas es precisamente facilitar el acceso a la información y al conocimiento que se consideran relevantes para obtener una impresión más exacta del algún aspecto de la realidad.

La neutralidad de este procedimiento asegura, en principio, que todos las sensibilidades e intereses se hallen representados. De forma que un grupo de trabajadores y trabajadoras no pueda verse excluido porque se han suspendido los horarios nocturnos. Un grupo de emigrantes no tenga la sensación de que su cultura es de segunda categoría porque no se les incluye en los procesos deliberativos. Las mujeres no se sientan desplazadas de la esfera pública, o los jóvenes de los procesos de toma de decisiones. Y las personas sin formación académica no tengan la sensación de que su lenguaje o sus ideas están poco elaboradas.

Por otra parte, la denominación de comunidad comunicativa de aprendizaje, también le viene porque toda su actividad gira en torno al aprendizaje. Es decir, los participantes ponen todos los medios que tienen a su alcance para promover el aprendizaje, por eso, en parte, recurren al diálogo. El objetivo pues, no es sólo funcionar como una comunidad ideal, sino crear las

condiciones óptimas para que todos los participantes profundicen en sus saberes, socialicen sus conocimientos y adquieran aquellas habilidades comunicativas que consideren oportunas.

Una nueva versión del papel de los profesionales críticos

Llegados a este punto podríamos tener la sensación de que los profesionales de la educación quedan diluidos en un tipo de estructura y organización en la que, como suponen las comunidades comunicativas de aprendizaje y el aprendizaje dialógico, los roles no están fuertemente especializados. Nada más lejos de todo eso. La tarea de los educadores es, sin duda, de mayor importancia social e interés pedagógico.

Las teorías de la reproducción y el paradigma teocrático han desvirtuado y limitado la labor de los profesionales. Las primeras han calificado de ingenua la tarea del educador crítico puesto, que desde esta perspectiva, la institución educativa cumple la función de reproducir el orden social establecido; y la segunda, reduce su función a cuestiones puramente técnicas e instrumentales, ya que consiste en ser eficaz aplicando los conocimientos expertos adquiridos, sobre una realidad a la que sólo ellos tienen acceso.

A diferencia de lecturas anteriores sobre el papel del educador o el profesional crítico, éste ya no aspira en primera opción a transformar la sociedad conduciendo a los participantes por el supuesto camino de la verdad. Con su actividad se propone promover espacios de comunicación que se acerquen a las condiciones ideales del discurso deliberativo. Las iniciativas de cambio y las propuestas transformadoras son fruto de las libertades comunicativas que se desencadenan en cada acto de discusión pública. Ello exige por parte de los educadores una confianza máxima en las capacidades de los participantes y un compromiso con el proyecto moderno.

El modelo comunicativo de educación de personas adultas precisa para su realización de profesionales que actúen como moderadores del diálogo en las condiciones ideales antes descritas, estimulen el aprendizaje como medio para combatir las desigualdades sociales y culturales, asuman el papel de investigadores críticos implicando a los participantes en sus estudios y, se ilusionen en su rol de intelectuales orgánicos impulsando proyectos y movimientos sociales emancipatorios.

Son muchos los retos a los que la sociedad moderna nos obliga a enfrentarnos. Pero, como profesionales y como sujetos activos de la sociedad, no podemos obviar nuestra responsabilidad en situaciones que, como la actual, un sector cada vez más grande de la población está siendo drásticamente excluido de los centros de participación social y económica. La educación de personas adultas es un ámbito privilegiado para contribuir a la realización del proyecto moderno, o si se prefiere, a la radicalización de la democracia. Sólo necesitamos convencernos y actuar.

Bibliografía

Althusser, L. 1975. Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado. En *Escritos*. Barcelona: Laia, pp. 107-172 (publicado originalmente en 1970).

Apple, M. W. 1986. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal (publicado originalmente en 1979).

Apple, M.W. 1987. *Educación y poder*. Madrid: Paídos/MEC (publicado originalmente en 1982).

Apple, M.W. 1987. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Apple, M.W. 1989. *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/MEC (publicado originalmente en 1986).

Apple, M.W. 1996. *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1993).

Apple, M. W. 1996. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Apple, M. W. y Beane, J. A. 1999. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata (publicado originalmente en 1997).

Apps, J.W. 1990. *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1979).

Austin, J.L. 1971. *Palabras y Acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Editorial Paidós (publicado originalmente en 1962).

AAVV. 1998. *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social (DGCYT)*.

Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. I Lleras, J. 1994. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó.

Ayuste, A. 1997. Pedagogía Crítica y Modernidad. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, enero, nº 254.

Ayuste, A. y Cano, E. 1999. Situación actual de la Economía de la Educación. En Ventura, J. (coord.). 1999. *Perspectivas económicas de la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Baudelot, C. y Establet, R. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1971).

- Beck, U. 1998. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1986).
- Beck, U. 1998. *El normal Caos del Amor*. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1990).
- Beck, U. 1998. *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1985).
- Beck, U. 1998. *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1997).
- Beck, U. 1997. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1994).
- Benhabid, S. & Cornella, C. 1990. *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Bernstein, B. 1988-1989. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 3 vol. (publicados originalmente en 1971, 1973, 1975).
- Bernstein, B. 1990. *Poder, Educación y Conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1988).
- Bernstein, B. 1993. *El discurso pedagógico*. Madrid: Morata (publicado originalmente en 1990).
- Bernstein, B. et al. 1997. *Ensayos de Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Besnard, P. y Liétard, B. 1979. *La educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau
- Blanco, A. 1985. Factores psicosociales de la vida adulta, en Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. 1985. *Psicología evolutiva*. 3: *Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 201-233.
- Bloom, A. 1989. *El cierre de la mente moderna*. Esplugues: Plaza & Janés (publicado originalmente en 1987).
- Blumer, H. 1982. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Horsa.
- Bourdieu, P. 1988. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1979).
- Bourdieu, P. 1995. *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama (publicado originalmente en 1992).

Bowles, S. y Gintis, H. 1985. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1976).

Bowles, S. y Gintis, H. 1985. *La meritocracia y el "coeficiente de inteligencia": una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama (publicado originalmente en 1972).

Braverman, H. 1987. *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*. México: Editorial Nuestro Tiempo (publicado originalmente en 1974).

Bruner, J. 1987. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1971).

Bruner, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. 1995. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1990).

Bruner, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Carnoy, M. y Fluitman, F. 1994. Training and the employment problem of industrialized countries. OIT. Ginebra. Un resumen en Maillard, J. 1995. ¿Puede la formación resolver el problema del empleo? *Trabajo*, nº 13.

Carr, W. y Kemis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca (publicado originalmente en 1986).

Carr, W. 1990. *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Laertes.

Castells, M. 1997. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol. 1. Madrid: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1996).

Castells, M. 1998. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1997).

Castells, M. et al. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Cattell, R.B. 1971. *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence, Abilities: Their Structure, Growth, and Action*, pp. 74-102. Boston: Houghton Mifflin.

Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes (CREA). 1996. *Participació i no participació en la formació de persones adultes a Catalunya*

(Unesco Institute of Education i Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya).

Chomsky, N. 1976. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar (publicado originalmente en 1965).

Chomsky, N. 1977. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral (publicado originalmente 1972)

Cole, M. y Scribner, S. 1982. Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 17, pp. 13-18. Madrid: Aprendizaje, S.A.

Cole, M. y Scribner, S. 1977. *Cultura y pensamiento*. México: Editorial Limusa (publicado originalmente en 1974).

Comisión Europea. 1994. *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Luxemburgo: Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

Coombs, Ph. 1985. *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana (publicado originalmente en 1985).

Debesse, M., Mialaret, G. 1986. *Formación continua y educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau.

Dewey, J. 1994. *Democracia y educación*. Madrid: Morata (publicado originalmente en 1916).

Dewey, J. 1994. *Democràcia i escola*. Barcelona: Eumo.

Dubiel, H. 1993. *¿Qué es neoconservadurismo?*. Barcelona: Anthropos (publicado originalmente en 1985).

Durkheim, E. 1987. *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones Akal (publicado originalmente en 1893).

Eco, U. 1991. *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Ediciones Destino (publicado originalmente en 1990).

Elster, J. 1990. *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Gedisa (publicado originalmente en 1989).

Estefania, J. 1996. *La nueva economía. La globalización*. Madrid: Debate, S.A.

Erikson, E.H. 1981. *La adultez*. México: Fondo de Cultura Económica (publicado originalmente en 1978).

Feyerabend, P. K. 1993. *Contra el método*. Buenos Aires: Planeta Argentina (publicado originalmente en 1970).

Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. 1990a. *Educación de las personas adultas*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R. 1990b. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R., López, F. Y Saco, R. 1988. *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.

Foucault, M. 1992. *Vigilar y castigar*. Madrid: S. XXI (publicado originalmente en 1975).

Freire, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1967).

Freire, P. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI .

Freire, P. 1988. *¿Extensión o comunicación?*. México: Siglo XXI (publicado originalmente en 1969).

Freire, P. 1971. *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: Icirá (publicado originalmente en 1968)

Freire, P. 1972. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.

Freire, P. 1973. *Educación liberadora*. Madrid: Zero.

Freire, P. 1975. *La desmitificación de la concientización*. Bogotá: América Latina.

Freire, P. 1975. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.

Freire, P. 1975. *Diálogo Paulo Freire – Ivan Illich*. Buenos Aires: Búsqueda.

Freire, P. 1975. *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, P. 1976. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.

- Freire, P. 1978. *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes sobre una experiencia pedagógica en proceso*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1977).
- Freire, P. 1978. *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: ZYK.
- Freire, P. 1979. *Educación y acción cultural*. Madrid: ZYK.
- Freire, P. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1982).
- Freire, P. 1985. *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. y Macedo, D. 1989. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1987).
- Freire, P. 1990. *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paídos/MEC (publicado originalmente en 1985).
- Freire, P. 1993. *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1992).
- Freire, P. 1996. *Cartas a Cristina*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1994).
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1996).
- Freire, P. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1996).
- Freud, S. 1984. *El malestar en la cultura*. México: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1930).
- Fromm, E. 1988. *El miedo a la libertad*. Barcelona: Ediciones Paidós (publicado originalmente en 1941).
- Gadamer, H. G. 1977. *Verdad y método*. Fundamentos de una hermeneútica filosófica. Salamanca: Sígueme (publicado originalmente en 1927).
- Galbraith, J.K. 1996. *Una sociedad mejor*. Barcelona: Editorial Crítica.
- García Carrasco, J. (coord.). 1997. *Educación de adultos*. Barcelona. Ariel.
- García Madruga, J.A. y Carretero, M. 1985. La inteligencia en la vida adulta, en Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. 1985. *Psicología evolutiva*. 3: *Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 143-175.

Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood. Cliffs (NY): Prentice. Hall.

Giddens, A. 1995. *Modernidad e identidad del yo*. Ediciones Península: Barcelona (publicado originalmente en 1991)

Giddens, A. 1995. *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra (publicado originalmente en 1992).

Giddens, A. 1996. *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra (publicado originalmente en 1994).

Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial (publicado originalmente en 1990).

Giddens, A. 1987. *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu (publicado originalmente en 1967).

Giddens, A., Habermas, J. Jay, M., McCarthy, T., Rorty, R. Wellmer, A. Y Whitebook, J. 1991. *Habermas y la Modernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra .

Gimeno, P. 1995. *Teoría crítica de la educación una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED:

Giroux, H. 1999. Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio, en Imbernón (coord.). 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 53-62.

Giroux, H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós (publicado originalmente en 1988).

Giroux, H. Y Flecha, R. 1992. *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Barcelona: El Roure.

Goffman, E. 1970. *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goffman, E. 1981. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu (publicado originalmente en 1959).

Gorz, A. 1986. *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia (publicado originalmente en 1983).

Gorz, A. 1995. *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema (publicado originalmente en 1991).

- Gramsci, A. 1976. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra (publicado originalmente en 1973).
- Gramsci, A. 1984. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. 1985. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península (publicado originalmente en 1983).
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1981).
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1981).
- Habermas, J. 1988. *Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía hoy. Ensayos Políticos*, pp. 31-48. Barcelona: Península. (publicado originalmente en 1983).
- Habermas, J. 1989. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1968).
- Habermas, J. 1989. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1985).
- Habermas, J. 1998. *Facticidad y Validez*. Madrid: Trotta (publicado originalmente en 1992).
- Habermas, J. 1999. *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1996).
- Hargreaves, A. 1996. *Educación y cultura postmoderna*. Madrid: Morata (publicado originalmente en 1994).
- Hirsch, E.D. 1987. *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Nueva York: Vintage Books.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. 1969. *Dialéctica de la Ilustración* (publicado originalmente en 1947).
- Jarvis, P. 1989. *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1985).
- Kemis, S. 1988. *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer (publicado originalmente en 1984).

Kunh, T.S. 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (publicado originalmente en 1962).

Kozol, J. 1990. *Analfabetos U.S.A.* Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1985).

Lakatos, I. 1987. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos (publicada originalmente en 1971).

León, A. 1986. *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1971).

Levin, H. M. y Rumberger, R. W. 1989. Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro. *Perspectivas*, vol. XIX, nº 2.

Lowe, J. 1978. *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme (publicado originalmente en 1976).

Luhmann, N. 1995. *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos (publicado originalmente en 1990).

Lundgren, U.P. 1992. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata (publicado originalmente en 1991).

Luria, A.R. 1987. *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal (publicado originalmente en 1974).

Lyotard, J.F. 1984. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra (publicado originalmente en 1984).

Martínez, M. 1986. *Inteligencia y Educación*. Barcelona: PPU.

Martínez, M. 1998. *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mead, G.H. 1990. *Espíritu, Persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Editorial Paidós (publicado originalmente en 1934).

Medina, O. 1997. *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

Mezirow, J. 1990. *Fostering Critical Thinking in Adult Education*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nietzsche, F. 1987. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza (publicado originalmente en 1887).
- Payà, M. 1997. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Piaget, J. 1968. *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Editorial Proteo (publicado originalmente en 1967).
- Piaget, J. y Inhelder, B. 1973. *Psicología del niño*. Madrid: Morata (publicado originalmente en 1969).
- Piaget, J. 1983. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica (publicado originalmente en 1967).
- Popper, K.R. 1974. *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos (publicado originalmente en 1972).
- Puig, J.M. 1986. *Teoría de la Educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- Puig, J.M. 1996. El educador en los procesos de formación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 25, Enero/ Abril, pp. 37-53.
- Puig, J.M. 1996. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Ibáñez, J.E. 1989. *La perspectiva sociológica*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Sánchez, S. 1991. *Educación de adultos y calidad de vida*. Barcelona: El Roure.
- Schaie, K.W. 1983. *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York & London: The Guildford Press.
- Schön, D. A. 1988. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1983).
- Schütz, A. y Luckmann, T. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu (publicado originalmente en 1973).
- Schütz, A. 1974. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu (publicado originalmente en 1964).

Scribner, S. 1986. Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought, en Sternberg , R. J. & R.K. Wagner (Edit.). 1986. *Practical Intelligence. Nature and Origins of in social Competence in Everyday World*, pp. 13-30. Cambridge University Press, London.

Scribner, S. 1988. *Head and hand: An action approach to thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center On Education And Employment. (ERIC Document envelopment Reproduction Service No CE 049 897).

Sternberg, R. J. 1997. *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1996).

Tennant, M. 1991. *Adulter y Aprendizaje*. Enfoques psicológicos. Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1988).

Touraine, A. 1972. *Sociología de la acción*. Barcelona: Ariel (publicado originalmente en 1965).

Touraine, A. 1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Touraine, A. 1994. *¿Qué es la democracia?* Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

Touraine, A. 1997. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Trilla, J. 1993. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Trilla, J. 1985. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.

Trilla, J. 1993. *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.

Tulving, E.; Schacter, D. L. Y Stark, H. A. 1982. Priming effects in word-fragment completion are independent or recognition memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 8. pp. 336-341.

Usher, R. Y Bryant, I. 1992. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia.

Vygotsky, L.S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica (publicado originalmente en el libro consta así 1978, trabajo original en 1930-1934).

Vygotsky, L.S. 1986. *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade (publicado originalmente en 1934).

- Weber, M. 1969. *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península (publicado originalmente en 1901-1905).
- Wechsler, D. 1973. *La medida de la inteligencia del adulto*. Buenos Aires: Huascar (publicado originalmente en 1939)
- Wellmer, A. 1993. *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor Distribuciones (publicado originalmente en 1985).
- Willis, P. 1988. *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal (publicado originalmente en 1977).
- Wittgenstein, L. 1988. *investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica (publicado originalmente en 1953).
- Wittrock, M.C. 1990. *La investigación de la Enseñanza. Enfoques, Teorías y Métodos*, vol I. Madrid: Paidós (publicado originalmente en 1986).
- Young, R. 1993. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1992).