

EDUCACIÓN PERMANENTE Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

María Rosa Valls Carol

Departamento de Teoría e H^a de la Educación
Universidad de Barcelona.

Miembro de CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la
Universidad de Barcelona.

RESUMEN

La sociedad la información es un proceso en continua expansión que afecta, de un modo u otro, a toda la sociedad global. La misma aceleración del cambio y de las condiciones técnicas del trabajo ha provocado que los empleos para toda la vida, las instituciones que acompañaban a sociedad industrial, el estado de bienestar, en general, estén en crisis, y que los componentes culturales como la familia, la estabilidad de las costumbres, la uniformidad de influencias informativas, educativas, etc, estén cambiando, a veces paulatina, a veces sorpresivamente. El ocio y el consumo son puntos centrales de la sociedad de la información, más que la producción y la industria.

De la conjunción entre los análisis de la sociedad de la información y las propuestas sociales y pedagógicas (de autores como Habermas y Freire) se deducen algunas características que debe tener la Educación Permanente. La primera y más general es que la educación se ha de entender en el marco de la formación permanente y ofrecer los instrumentos necesarios para continuar la formación, es decir, capacidad de procesar información, de juzgar, de decidir sobre la misma.

Por lo que hace a la identidad, la función de la educación en la sociedad de la información ha de ser doble: ayudar a encontrar sentido a las propias vidas en un mundo en el que el sentido no se da por descontado, y colaborar en la comunicación entre culturas para fomentar la igualdad manteniendo el respeto a las diferencias culturales.

ABSTRACT

The Information Society is continually evolving, affecting the global society. These rapid changes and technical conditions create crises in lifelong jobs, institutions from the industrial

society, the social welfare state, and changes in cultural systems like the family, customs, the uniformity of informational influences, education, etc. Now leisure time and consumption are central.

The analysis of the Information Society and social and pedagogical proposals (of authors like Habermas and Freire), provide some characteristics that Lifelong Education must have. Firstly, education must be seen within the framework of lifelong learning and offer the tools needed to continue studies: ability to process, judge and select information.

Regarding identity, the function of education in the Information Society must be dual: to help people create meaning in their lives in a world where it not a given, and foster communication between cultures to promote equality and respect of cultural differences.

1. LAS TENDENCIAS CONTRADICTORIAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

1.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SOCIEDAD DEL RIESGO

La sociedad de la información es un proceso en continua expansión que afecta, de un modo u otro, a toda la sociedad global, en cualquier punto del planeta. Esta sociedad está interconectada en forma de red, no en forma piramidal; aunque, desde luego, las condiciones de acceso y de participación en ella son desiguales. Sin embargo, la sociedad piramidal de épocas anteriores no se manifiesta en el modo de relación, sino, sobre todo, en las consecuencias que el modo de producción capitalista mantiene en la realidad social.

La base de la sociedad de la información no es tanto la riqueza material, como los recursos intelectuales de las personas y su capacidad de procesar información y proyectar innovación. Este componente de conocimiento e información, como materia fundamental de la sociedad, implica que los elementos culturales son la base de poder; y este poder, la base del capital. En esta jerarquía se basa la sociedad de la información. Pero, al mismo tiempo, la capacidad humana de procesamiento de símbolos, compartida por todas las personas y facilitada por una educación adecuada, abre posibilidades de participación en la red, mayores que las derivadas de la organización piramidal de la sociedad industrial. En estos momentos podemos decir que la flexibilidad, la rapidez, la capacidad de adaptación y el rechazo a la uniformidad son características de la sociedad de la información.

La misma aceleración del cambio y de las condiciones técnicas del trabajo ha provocado que los empleos para toda la vida, las instituciones que acompañaban a sociedad industrial, el estado de bienestar, en general, estén en crisis; y que los componentes culturales como la familia, la estabilidad de las costumbres, la uniformidad de influencias informativas, educativas, etc., estén cambiando, a veces paulatina, a veces sorpresivamente. El ocio y el consumo son puntos centrales de la sociedad de la información, más que la producción y la industria.

Para el análisis de los aspectos que se relacionan más con la perspectiva individual del cambio y con sus desarrollos políticos, nos podemos basar en A. Giddens y U. Beck. En especial, para la reflexión sobre tres ideas fundamentales: la modernización reflexiva, la sociedad del riesgo y las micropolíticas o políticas de la vida. Estas reflexiones sobre el cambio en la modernidad, que son uno de los puntos cruciales en los análisis de las ciencias sociales, hacen hincapié en la reflexividad de la segunda modernidad; esto es, en la falta de parámetros claros sobre la fundamentación de la vida personal, cuando el mundo cambia aceleradamente. La globalización y la individualización, la desocupación y el paro, la revolución feminista y las contradicciones ecológicas son puntos en los que la nueva modernidad halla sus contradicciones y sus apoyos para superarse.

La nueva modernidad que se inicia abre perspectivas de participación social y política diferentes, que las estructuras políticas actuales no pueden absorber. Inicios pequeños, ideas que están fuera de la agenda política abren camino a grandes cambios, como puede ser, por ejemplo, la incidencia de la ecología en todos los ámbitos de la actividad económica y en muchos planteamientos de vida.

1.2. LAS CONTRADICCIONES Y AMBIVALENCIAS DEL CAMBIO SOCIAL

1.2.1. Los cambios en el trabajo y la ocupación

Cuando, de las grandes líneas, se pasa al desarrollo de temas concretos, las ambivalencias empiezan a surgir en la sociedad de la información. La primera es la progresiva desaparición de las condiciones de trabajo de la sociedad industrial. La rapidez de las comunicaciones, la capacidad de combinar el espacio y el tiempo producen la deslocalización de las industrias en busca del rendimiento rápido y los beneficios crecientes. Las reconversiones y las grandes fusiones han sido y son el fruto de esta globalización.

La ocupación, los trabajos, varían de tendencias o acentúan tendencias que ya estaban marcadas por la sociedad industrial. Por ejemplo, el trabajo agrícola (por otra parte, cada vez más productivo, no en vano se alimenta cada vez a más población mundial) mantiene la tendencia a disminuir, lo mismo que la ocupación industrial tradicional. En cambio, quienes tienen más información y capacidad de gestionar la información tienen más posibilidades de encontrar empleo, a diferencia de los empleados administrativos, que, en muchos casos, deben reconvertirse en gestores comerciales, como es el caso de la banca. Los sectores de servicios a la producción y a las personas son otro de los filones de ocupación, con una amplia diversidad de pequeñas empresas que buscan su nicho en el conjunto de los servicios, muchas veces copados por grandes empresas que cambian o diversifican su orientación.

Como consecuencia de ello, aumentan las desigualdades sociales y la polarización. La mano de obra se separa entre los incluidos y excluidos. Entre los primeros, algunos tienen trabajo fijo, otros son temporales o a tiempo parcial. Los excluidos sobreviven en trabajos ocasionales o en el desempleo, que a medio plazo les saca fuera del sistema. Las discriminaciones tradicionales, en especial para la mujer, siguen presentes, si bien esta consigue aumentar su cuota de participación en la población empleada, aunque a costa de recibir unos salarios menores que los equivalentes de los hombres.

Finalmente, estos cambios provocan, en muchas personas, una sensación de incapacidad de controlar la propia vida, de no tener elementos donde asirse para centrar los elementos básicos de sus propias vidas.

1.2.2. La identidad personal y cultural y la familia en una situación de cambio

La familia no tiene, en la sociedad de la información, un modelo prefijado. La revolución feminista, por un lado, y la necesidad de trabajo femenino, por otro, han hecho saltar las bases en que se fundamentaba el modelo patriarcal de familia. Cada vez hay, en presencia en la sociedad, modelos más variados de relación familiar; aunque, por ahora, las madres siguen siendo el punto de apoyo casi siempre de la relación con los hijos y las hijas en casos de ruptura. Pero, como comentan los Beck, la familia tradicional y permanente ya no es aquel modelo, para seguir o no, pero presente como referente social. La familia tiende a ser una combinación de relaciones que cada persona, cada pareja habitualmente, ha de escoger por decisión constante. La modernidad reflexiva trae consigo, con la destradicionalización, la imposibilidad de seguir patrones, como si nada hubiera cambiado. El descenso de la natalidad, muy perceptible en los países más desarrollados, también es un factor que incide en el conjunto de la familia y su relación con las instituciones educativas.

Por lo que hace a la identidad, nos podemos fijar en dos aspectos: el personal y el colectivo cultural. En cuanto al primero, el cambio social implica la pluralidad de opciones. Los medios de comunicación, al tiempo que globalizan algunos aspectos de la cultura, sobre todo los más relacionados con el "entretenimiento", expansionan las posibilidades de información cultural, histórica y de todas clases. El mundo, por un lado globalizado, aparece al mismo tiempo lleno de diferencias. La red de la información contiene en sí la posibilidad de conectar con (casi) cualquier manifestación cultural e incluso personal.

Por ello mismo, la individualización es la otra cara de la globalización, la necesidad de ser uno mismo —como persona o como grupo— en la avalancha de diversidad que se nos abre. Esta individualización, voluntaria o no, es otra de las características de la segunda modernidad: la creación de sentido no es algo

dado, es algo construido o por construir en el desarrollo del proceso vital de cada persona. Ahí, la educación tendrá sin duda una tarea importante, y lo comentaremos al hablar del aprendizaje dialógico como creación de sentido.

En el aspecto de la identidad cultural como fenómeno social, la característica de la sociedad global es el entorno multicultural. Por un lado, por las influencias de los medios de comunicación y de las culturas dominantes; y, por otro, como fenómeno ligado a las consecuencias sociales de la dualización económica; es decir, a la inmigración desde países con culturas, religiones, etc. diferentes a los nuestros, en especial de países africanos o de religión musulmana, en el caso de España. Esta población, que de todos modos representa un porcentaje muy reducido en la mayoría de los países de Europa, y más aún en España, tiende a concentrarse precisamente en zonas algo degradadas, donde el coste de la vivienda es menor. La posibilidad de conflicto con otras personas en busca de trabajos precarios, etc. se puede dar fácilmente.

Esta presencia masiva en zonas concretas o barrios hace que su acercamiento a los centros educativos revele la falta de preparación de los sistemas escolares actuales ante la diferencia cultural. También aparecen componentes racistas en algunas reacciones de oposición a la presencia de inmigrantes. La línea base de actuación que proponemos tiene un enfoque comunicativo que, al tiempo que mantiene el respeto por cada una de las manifestaciones culturales personales y sociales, nos permite el establecimiento de diálogo intercultural, la permeabilidad entre las culturas e iniciar procesos de superación de las desigualdades internas en las culturas y externas en las relaciones entre ellas, en especial la relación de la cultura dominante y las otras culturas.

1.2.3. Sociedad de la información y educación

De la conjunción entre los análisis de la sociedad de la información y las propuestas sociales y pedagógicas dialógicas (de autores como Habermas y Freire), se deducen algunas características que debe tener la educación. La primera y más general es que la educación se ha de entender en el marco de la formación permanente, y ofrecer los instrumentos necesarios para continuar la formación; es decir, la capacidad de procesar información, de juzgar, de decidir sobre la misma. Por otro lado, la función de la educación no será una habituación a las perspectivas tayloristas de la sociedad industrial, la repetición infinita de una determinada manera de hacer, sino la iniciativa, la cualificación informacional que se autoalimenta constantemente.

La empresa de la sociedad de la información tiende a ser menos jerárquica, dando más valor a las capacidades comunicativas de las personas. Esto se debe reflejar tanto en las prácticas como en las estructuras educativas. La sociedad de

la información, basada en el conocimiento, pero fuertemente dualizadora, ofrece, sin embargo, una línea de posibilidades de igualdad que los centros educativos deben trabajar especialmente para contrarrestar los condicionamientos con que las personas acceden a ellos.

La igualdad exige igualdad por arriba, no una indiferenciación de niveles educativos cada vez más suaves. En la sociedad de la información, los aprendizajes no dependen tanto de lo que sucede dentro del aula, como de la combinación global de aprendizajes, familia, entorno, amigos y amigas, etc.

Por lo que hace a la identidad, la función de la educación en la sociedad de la información ha de ser doble: ayudar a encontrar sentido a las propias vidas en un mundo en el que el sentido no se da por descontado, y colaborar en la comunicación entre culturas para fomentar la igualdad, manteniendo el respeto a las diferencias culturales.

Si el flujo de información y el sistema de red es el modelo de la sociedad de la información, las estructuras educativas basadas en la jerarquización, la dosificación del conocimiento, los compartimentos estancos están condenadas a mostrarse ineficaces. En la sociedad de la información, el lugar de cada grupo (participantes, profesorado y comunidad) ha de depender más de criterios formativos que de criterios organizativos y burocráticos. El conocimiento tácito de todas las personas ha de aflorar para mejorar la organización.

Las prioridades formativas que se deducen de este conjunto de análisis son aprender a pensar, a tener iniciativa y capacidad de análisis y de reflexión sobre la realidad, intuición, capacidad de innovación, de cooperación y de comunicación. El lenguaje, como instrumento de comunicación, se establece como otra de las prioridades máximas de la sociedad de la información.

2. EDUCACIÓN PERMANENTE

Con frecuencia se usan términos similares a educación permanente como “educación continua”, o “a lo largo de la vida”, etc. Para delimitar mejor los conceptos, exponemos seguidamente una definición general de cada uno de ellos. Ante todo, debemos decir que siempre nos referimos a personas adultas, es decir desde los 18 a los 80, 90 años, sin efectuar distinción alguna de personas mayores, la tercera edad, ancianos, etc. Como Freire, pensamos que lo importante es la actitud en esta nueva sociedad de la información.

Las personas son los agentes de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La *educación permanente*, lejos de limitarse al período de escolaridad, *debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos* que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las

formas de desarrollo de la personalidad. La expresión *lifelong learning* equivale a *aprendizaje a lo largo de la vida*, que excluye los aprendizajes informales, espontáneos, y tiene en cuenta nada más los aprendizajes deliberados. Son las estructuras didácticas y organizativas que permiten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la niñez a la adultez. *Educación continua* se refiere especialmente a la educación que se desarrolla después de la educación básica o inicial. Se aplica, sobre todo, a los cursos que no son a tiempo completo, esto es, cursos a tiempo parcial, *formación ocupacional*, etc. La idea básica es *una educación complementaria* para que las personas puedan hacer frente a las nuevas demandas, especialmente profesionales.

2.1. LA SUPERACIÓN DE MODELOS DEL PASADO

La educación es un factor importante en la democratización de la sociedad y también de crecimiento de la economía; y, ahora más que nunca, se ha convertido en un mecanismo para evitar las desigualdades y la exclusión social que se generan en la sociedad de la información. El modelo de educación permanente y, en concreto, de educación de personas adultas, de que partamos en cualquier iniciativa educativa va a marcar el éxito o el fracaso, de cara al objetivo fundamental de conseguir disminuir y erradicar la polarización social en la sociedad de la información.

Si partimos de un modelo escolar de educación de personas adultas, que se identifica con la educación básica "obligatoria" para los niños y niñas, como compensación a los déficits del pasado aunque ya no tengan la mejor edad para aprender, creyendo que de esa manera se completará su formación que se da básicamente en la escuela, estaremos reproduciendo un modelo que hace años que muestra su inutilidad y su nula adecuación a la sociedad actual. Hemos de romper definitivamente con este modelo escolar que, a grandes rasgos, proviene todavía de los modelos escolares franquistas.

Con frecuencia, aún se piensa y actúa demasiado como si la única fuente de aprendizajes fuera la escuela. No se reconocen como aprendizajes aquellas competencias obtenidas al margen del espacio escolar o fuera del tiempo escolar regular. Con ello, se pretende hacer al alumnado dependiente sólo de la instrucción impartida por el profesorado, que se limita a aplicar o administrar la educación. Se limita su papel al trabajo del aula, sin reconocerle la función de educación social. El modelo curricular se convierte en algo cerrado, con poca conexión con la sociedad. Todo esto lleva a un modelo de organización excesivamente burocrático, donde la organización de la enseñanza y las prácticas educativas sólo se pueden hacer de una única manera. Es un modelo rígido y estandarizado, donde no se admite actuar de manera diferente.

2.2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO SOCIAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Una sociedad en constante cambio ha de centrarse en aprendizajes abiertos, más que en la instrucción. Se han de reconocer y acreditar los aprendizajes basados en el conjunto de la experiencia de las personas participantes, a lo largo de la vida. Hay que romper la simplificación espacio-temporal tradicional de la escuela como única fuente de saber y de aprendizajes, vinculando la educación con el desarrollo local y comunitario. El reconocimiento de la adultez de las personas participantes implica aceptar y promover una experiencia y una cultura propias, con unas habilidades desarrolladas y con competencias para desarrollar las actividades de la vida cotidiana. Por ello mismo, los y las educadoras se distancian del modelo escolar en los aprendizajes y también en la relación que la educación toma con la comunidad. A nivel más general del sistema educativo, la educación de personas adultas tiene que configurarse como un sistema autónomo, cada vez más separado del sistema formal.

De esta forma es posible una educación en la que, ofreciendo como servicio público sus actividades de forma gratuita, las diferencias de culturas cada más presentes en nuestras sociedades, sean una riqueza para compartir, las diferentes generaciones aporten sus experiencias e inquietudes, la diversidad lingüística no sea un inconveniente sino una vivencia cotidiana, la gestión se base en la democracia deliberativa. El modelo social proviene de la tradición de la educación popular, que ya se llevaba a cabo en centros como los ateneos. Se caracteriza porque participan activamente, en la gestión, todas las personas, y sigue las aportaciones de las teorías sociales y educativas basadas en una orientación dialógica. Experiencias como la de la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí, de Barcelona, en la que colaboro desde hace muchos años, confirman no sólo que es posible llevarlo a cabo, sino que sus resultados educativos superan a los basados en sistemas tradicionales. Un centro donde los órganos de funcionamiento y gestión están compuestos por una mayoría de personas participantes, y son estas las que toman las decisiones, mientras que los profesionales las llevan a cabo. El centro está abierto de lunes a domingo de 9,30 h. a 22 h., sus aprendizajes son gratuitos y, en él, se da una formación intercultural, intergeneracional.

2.3. FLEXIBILIDAD

En la sociedad de la información, el currículum no puede ser un compendio fijo de conocimientos, que se propone para toda la vida. Cada vez es más importante la capacidad de procesar información, seleccionarla, juzgarla. Por ello, la propuesta de currículum ha de ser cada vez más flexible, más atenta a las necesidades y las demandas de las personas participantes. Debemos

establecer mecanismos de participación en el diseño de los aprendizajes, las habilidades, etc.

Además, nunca como ahora, el espacio y el tiempo de los aprendizajes habían sido tan variados. Aprendemos continuamente y en todas partes. Por ello mismo, debemos adaptar nuestros horarios a las necesidades de quienes participan y de quienes no participan, y aprovechar todas las posibilidades de los sistemas de comunicación. Si queremos que nuestras escuelas sean centros abiertos a todos y a todas, hemos de repensar los horarios y los calendarios. Organizar módulos trimestrales, que favorezcan la inscripción casi permanente, es otra de las posibilidades que debemos aprovechar. La fuerza de nuestra adecuación a las necesidades de los y las participantes ha de superar las inercias de los currículos de toda la vida, que tienen cosas aprovechables, pero que debemos enjuiciar críticamente.

2.4. APRENDIZAJE DIALÓGICO

Las personas adultas tenemos unas grandes habilidades comunicativas. Un gran sector de la población, excluido social, cultural y económicamente, posee competencias comunicativas básicas que pueden servir de punto de partida para procesos formativos, aunque estos componentes culturales básicos no hayan sido reconocidos. Podemos distinguir tres tipos globales de habilidades: académicas, prácticas y comunicativas.

A) Habilidades académicas

Son las habilidades que las personas aprenden de forma descontextualizada, en organizaciones que tienen como objetivo la transmisión de conocimientos a partir de unas reglas específicas, aunque sean mínimas y planteadas a partir de lo que podríamos denominar, en palabras de Habermas, acciones teleológicas, es decir, orientadas a fines que no son necesariamente conocidos o compartidos por los participantes en los aprendizajes.

B) Habilidades prácticas

Son aquellas habilidades que las personas desarrollan para resolver una situación concreta en la vida cotidiana. Este tipo de habilidades incluye, por una parte, aquellas que comportan la utilización de otras personas como un medio más y, por otra, las que se dan a partir de la relación con el objeto en sí, a partir de la observación y del ensayo-error.

C) Habilidades comunicativas

Son habilidades que se aprenden a través de una relación entre iguales, cuyo objetivo es entenderse sobre algo para actuar en el entorno y resolver

cooperativamente una situación “problemática”. Una situación se convierte en problemática cuando ciertos aspectos o ideas que se tenían como aceptadas hasta ese momento, se replantean a partir de la reflexión y el diálogo entre iguales, con los que compartimos, cambiamos o creamos significados a través del acuerdo. Las habilidades comunicativas permiten aprovechar los conocimientos del entorno y participar en la resolución de los problemas.

Según qué tipo de habilidades se priorice en los procesos de aprendizaje, se pueden provocar situaciones de exclusión o, por el contrario, de transformación social. Las habilidades que hemos conceptualizado como *comunicativas* son las que sirven de base para poder superar los procesos de exclusión y las barreras impuestas por un sistema que prioriza otro tipo de habilidades.

El uso de las habilidades comunicativas tiene como consecuencia el aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico se fundamenta en que la construcción de significados depende principalmente de las interacciones. En la escuela, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario, con sus iguales, el profesorado, las amistades, los familiares y otras personas, más que en sus conceptos previos.

El aprendizaje dialógico es *el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez*. El aprendizaje dialógico comprende diversos aspectos fundamentales:

a) *Diálogo igualitario*. A partir de Bruner, Dewey, Vygotsky y Freire, proponemos que los participantes en el diálogo han de ser todas aquellas personas que intervienen, de un modo u otro, en el proceso de aprendizaje, en el aula y fuera de ella. Este diálogo supera la teoría de los déficits, al integrar, en el mismo, todas las aportaciones culturales, en función solamente de sus argumentos y favorece la selección y procesamiento de la información, cualidades destacadas en la sociedad de la información.

b) *Inteligencia cultural*. Es decir, el uso de habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona sola no sería capaz de resolver con la inteligencia práctica o académica. Con la inteligencia cultural, cada estudiante, cada persona adulta, cada familia aporta sus habilidades y modos de hacer y conocer propios, su mundo de la vida, que comparte en el respeto a los de los demás. El respeto a todas las formas de comunicación cultural produce una base de autoestima imprescindible para asegurar futuros aprendizajes.

Hay un aspecto relacionado con la inteligencia cultural que es importante reseñar; esto es, la acreditación de competencias. Las personas aprendemos a lo largo de la vida muchísimas más cosas que en la escuela. Sin embargo, estas

competencias no son reconocidas formalmente por el sistema educativo. En las personas adultas debemos encontrar sistemas para acreditar estas habilidades y conocimientos. En las pruebas de acceso a FP, se está haciendo algo semejante, y, sin embargo, con frecuencia en nuestras escuelas no somos capaces de hacerlo. Cuando alguien se inscribe para un curso, deberíamos tener tiempo para hablar, comentar, de manera que podamos situarle en el grupo en el que mejor podrá aprender. Por ejemplo, si participa en una tertulia literaria, deberíamos valorárselo en el área de castellano, etc.

c) *Transformación*. El objetivo del aprendizaje dialógico es enfrentarse con la situación de desigualdad inicial, con un contexto cultural que incide en el fracaso escolar, o en la marginación social, y transformarlos. No es la adaptación a la situación, sino el compromiso para su cambio.

d) *Dimensión instrumental*. No podemos proponer un currículum de la felicidad o la simple adaptación. La dimensión instrumental del aprendizaje dialógico se basa en el objetivo fundamental de que cada una de las personas adultas ha de conseguir aquel conjunto de aprendizajes que le permitan salir de la exclusión social. Para lo cual hay que crear un clima estimulante de expectativas positivas, hay que seleccionar dialogadamente, con todos los miembros de la comunidad educativa, aquello que se desea para la formación.

e) *Creación de sentido*. Contra la pretensión externa de imponer unos valores, o la negación del sentido en un mundo colonizado por el dinero y el poder, el aprendizaje dialógico propone ayudar a dar un sentido al proyecto de vida de cada persona y a responsabilizarse de su propia vida. La individualización y la autonomía personales desarrollan esta responsabilidad de quien decide sobre sí mismo y a través del diálogo conoce propuestas diferentes de sentido y recibe de los demás la ayuda para superar los obstáculos sociales que se opongan a su elección.

f) *Solidaridad*. La solidaridad en el aprendizaje se orienta a cambiar las condiciones sociales y culturales de aquellos que menos opciones tienen de entrada, para conseguir la transformación social a través del proceso educativo. La solidaridad se muestra igualmente en el intercambio de saberes y de experiencias, en la aceptación de las otras personas. Compartiendo, se democratiza el poder cultural y los contextos, y se lucha contra la dualización social. Es una solidaridad que, a partir del aula, se extiende al entorno más amplio.

g) El último principio es *la igualdad de diferencias* del aprendizaje dialógico. Hay que eliminar aquellas etiquetas culturales, grupales o personales, que marcan, de entrada, las perspectivas de aprendizaje de determinados

colectivos. Además, hay que contemplar la diversidad como la capacidad de aportación diferente al conjunto de la comunidad de aprendizaje.

Pero el punto fundamental es, por un lado, formar para el encuentro con la diversidad y, por otro, el respeto al derecho de cada persona a escoger su marco cultural de referencia, con lo que implica de reflexión sobre las propias prácticas educativas y en los aprendizajes. Es importante, en este sentido, la necesidad del profesorado de formarnos en el conocimiento de las diversas culturas de nuestro entorno. A partir de esta igualdad de aceptación, cada persona ha de poder llegar a dominar el entorno cultural global en el que se mueve, ha de conseguir aquel conjunto de habilidades, conocimientos, etc., que la capacitan para su plena participación social. Es decir, ha de conseguir la igualdad final, pero manteniendo aquellas diferencias que ella misma decide. Con la aportación del diálogo, cada persona es más consciente de sí misma y de aquello que puede aprender de los demás. No hay, por tanto, indiferencia, sino elección consciente de la propia autonomía cultural.

2.5. PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA: LA PRIORIDAD DE LAS VOCES DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Garantizar que sean las voces y votos de las personas participantes las que definan nuestros proyectos y entidades.

Lograr que nuestra entidad sea un espacio generador de ilusión y participación, así todos y todas nos implicaremos cada vez más

*II Congreso de Participantes en Alfabetización:
Consenso en las prioridades para el siglo XXI*

La clave del modelo social es el protagonismo organizativo y formativo de las personas participantes. Ellas son las que han de definir cómo y qué aprenden, y cómo se gestiona el centro —público— en el que están. Por ello, la propuesta del modelo social comprende una organización interna de las escuelas de persona adultas, en la que las personas participantes tengan la mayoría, en la que ellas y sus asociaciones tengan un papel decisivo en la toma de decisiones.

La CONFAPEA (Confederación de Asociaciones de Participantes en Educación de Personas Adultas) es un ejemplo de esta capacidad organizativa y de sus ventajas. Actúa de acuerdo con las características de los movimientos de EA en el siglo XXI, que están protagonizados por las organizaciones de participantes por tres motivos: a) sólo en las organizaciones de participantes el protagonismo es de las personas participantes; b) los principios psicopedagógicos de la EA van a favor de las organizaciones de participantes; c) las organizaciones de participantes pueden dar a la EA una cualidad, un carácter igualitario y una fuerza muy superiores a las actuales.

Cuando afirmamos que la participación social es un objetivo fundamental de la educación, no podemos mantener en la escuela una estructura basada en el control por parte de la minoría que constituye el claustro. Estamos hablando y trabajando con personas adultas. La reproducción de los modelos escolares, en lo organizativo y en lo formativo, infantiliza a nuestros y nuestras participantes. Más aún, el mito de la no participación no es más que una excusa que se pone, con frecuencia, para no ceder el poder a la mayoría.

Como se decía, en el Plan de Acción para el Futuro, de la V Conferencia Internacional sobre la Educación de las Personas Adultas, de la UNESCO (Hamburgo 14-18 de julio de 1997):

La problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades, para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de la paz, alentar la ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En efecto, para consolidar la democracia es esencial fortalecer el medio en que tiene lugar el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y paz.

Nos comprometemos a:

12: Aumentar la participación de la comunidad: fomentando una ciudadanía activa y mejorando la democracia participativa con objeto de crear comunidades educativas.

2.6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para acabar estas páginas, nada mejor que ceder la palabra a dos voces fundamentales en la educación de personas adultas: la voz de las personas participantes y la de Paulo Freire.

Queremos participar de la mejora y la transformación de nuestro barrio, pueblo... El proyecto al que vamos a aprender no es un espacio independiente en un territorio. Queremos que sea un lugar en el que también nos preocupemos y nos impliquemos en las cosas que pasan y en el que podamos participar de las decisiones que se toman respecto a nuestros servicios, nuestra comunidad.

Conclusiones del II Congreso de Personas de Alfabetización (Centelles, 2000).

Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo, o joven porque nació hace poco. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo. Paulo Freire

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000). *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F.; Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1997). *Modernidad Reflexiva*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado el 1994).
- Beck, U. (1998 a). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado el 1986).
- Castells, M. et. al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1997-1998). *La Era de la Información* (Vol.I: *La Sociedad Red*, 1997; Vol.II: *El poder de la identidad*, 1998a; Vol.III: *Fin de Milenio*, 1998b). Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado el 1996-1997).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: CECA-CE-CEEA.
- CREA (1995). *Participación y no participación en Educación de Personas Adultas*. Investigación subvencionada por: UNESCO Institut for Education, Xunta de Galicia y Generalitat de Catalunya, CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC).
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGICYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia (de próxima publicación). Barcelona.
- CREA (1996-1998). *Comunidades de Aprendizaje*. Proyecto para la Consejería de Educación del Gobierno Vasco. Barcelona: Crea.
- CREA (1998). *La difusión de la información de la Educación de Personas Adultas. Guía Europea*. Barcelona: Crea.
- Cuenca, J. M^a. (1998). Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 265. enero 1998, pp. 33-40. Barcelona: Praxis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995). *Racismo: no, gracias*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983³⁰). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1967).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*, México: Editorial Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. (Trabajo original publicado en 1995).
- Giddens, A. (1995a.) *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península. (Trabajo original publicado el 1991)
- Giddens, A. (1995b). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1992).

- Giddens, A. (1996). *Mas allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra. (trabajo original publicado en 1994)
- Giroux, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1988).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1981).
- Imberón, J., coord. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó: Barcelona.
- Papers d'Educació de Persones Adultes. Revista trimestral de l'Associació per l'Educació de Persones adultes (AEPA)
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare to dream. *Harvard Educational Review*, vol.69, nº 3, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.