

VISIONES, REVISIONES Y REVERSIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS AL SISTEMA SOCIAL DE EDUCACIÓN

Joaquín García Carrasco
carrasco@usal.es
Antonio Víctor Martín García
avmg@usal.es
Universidad de Salamanca

Resumen:

El artículo analiza y reflexiona sobre diferentes visiones, revisiones y reversiones de la educación de adultos desde las nuevas demandas y exigencias de la sociedad actual. Más allá de los viejos reduccionismos, se defiende el concepto de alfabetización entendido cada vez más como un proceso permanente de creación de actitud y disposición hacia el aprendizaje (leer para aprender, para aprender a vivir). Se sostiene la necesidad de modificar aspectos básicos constituidos tradicionalmente como ejes del discurso sobre la educación de adultos y que se sintetizan entorno a lo que denominamos como *ontología de la ignorancia* (frente a máxima de la metáfora del recipiente vacío, debe entenderse el reconocimiento, la validación y la acreditación de saberes y de prácticas formativas y vitales del adulto) y *dependencia cultural* (frente a al referente del mundo infantil y/o adolescente, la teoría y práctica de la educación de adultos debe conducir hacia nuevas *ocasiones y nuevas formas* de participación e incorporación cultural de las personas adultas en todo el entramado social y comunitario)

El texto anuncia un tercer eje, la antropología de la capacidad, que será analizado en un próximo número.



ABSTRACT: In this article we analyze and reflect on different views, revisions and re-versions of adult education from the point of view of the new demands of today's society. Going beyond the old reductionisms, a defense is made of the concept of literacy understood more and more as a permanent process of creating attitude and disposition towards learning (reading to learn, to learn to live). We sustain the need to modify basic aspects traditionally constituted as the central points of discourse on adult education and which can be summarized around what we call the ontology of ignorance (as opposed to the maxim of the metaphor of the empty vessel, we propose the recognition, validation and accreditation of the knowledge and the educational and life practices of adults) and cultural dependence (as opposed to the referent of the childhood and/or adolescent world, the theory and practice of adult education should lead to new occasions and new forms of cultural participation and incorporation of adults in the whole social and community network).

A third focal point is proposed: the anthropology of capability, which will be analyzed in a future issue.

VISIONES, REVISIONES Y REVERSIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS AL SISTEMA SOCIAL DE EDUCACIÓN

1. PROCESO EDUCATIVO Y CICLO VITAL

En un Congreso sobre la Educación de Personas Adultas, en el que todos los ponentes habían resaltado, desde una u otra perspectiva, la importancia social del tema, una joven agente social, profesionalmente implicada en este tipo de intervenciones educativas, preguntó en una mesa redonda: ¿Si es tan importante este tipo de prácticas sociales, por qué se sigue teniendo la impresión de que las políticas formativas para jóvenes y adultos se presentan, a todas luces, con un carácter institucionalmente marginal?

Tal vez no sea cierta esta percepción si se suman todas las inversiones que la Sociedad lleva a cabo sobre este grupo de población; si se sumaran todas las iniciativas sociales que tienen a los jóvenes y los adultos como destinatarios – las que recaen en las Universidades, en infinidad de instituciones culturales de ocio y tiempo libre, las que promueven instituciones responsables de la cultura sanitaria, las de la educación vial, las de la seguridad laboral, las que promueven educación para el consumo, las que proporcionan formación en las organizaciones laborales y las empresas dedicadas al reciclamiento profesional...- se demostraría que las personas jóvenes y adultas, que pertenecen al ciclo vital más largo, el que va de la juventud al final de la vida, es el de mayor consumo de recursos formativos en la Comunidad. Tal vez, después del sueño, las prácticas humanas de incorporación cultural sean las que más tiempo ocupan; tal vez



esto ocurra en todas las culturas, porque todas las comunidades humanas son sociedades cooperativas de distribución de conocimientoⁱ.

La joven reclamaba argumentos, pues, en relación al déficit institucional y a la precariedad del proyecto político. Pero, tal vez lo uno y lo otro encubran una *visión* de las relaciones entre las personas adultas y la educación, articulada de manera que no reconoce su condición de *versión* y, por lo mismo, es resistente a la aceptación de alternativas. Si para acceder a la articulación de la visión, cartografiamos las prácticas dominantes de la educación de personas adultas, la cartografía descubre las debilidades de la versión. Un primer componente de la versión era el estado de analfabetismo, cifrado en unos 771 millones de adultos, según el “Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006”ⁱⁱ. El segundo componente es la evidencia demostrada de que los procesos de alfabetización, que no extienden sus objetivos a la educación básica, pierden una parte importante de su eficacia, generando el fenómeno de analfabetismo de retorno y reproduciendo el fracaso de la incorporación cultural. Por aquí ha germinado una metamorfosis del concepto de alfabetización transformándose su versión en discurso sobre educación básica. La transformación de la versión genera un problema: ¿qué versión de educación básica construir para los jóvenes y adultos que no caiga en el mimetismo de la educación primaria para los niños? Para complicar el problema, se expande el concepto hacia el de *alfabetizaciones múltiples*, indicando que la metamorfosis de la alfabetización implica habilidades de pensamiento, habilidades de comportamiento, habilidades de procedimiento y competencias sociales prácticas. La visión de la educación de personas adultas articulada en torno a la noción instrumental de alfabetización se abre, ahora, a múltiples versiones alternativas y complementarias; es decir, la versión articulada ha viajado hacia la indeterminación. Curiosamente en el interior de esta indeterminación es donde muestra todo su sentido el problema de la educación de personas adultas; es esa indeterminación la que proporciona verdad al concepto de educación para todos, durante toda la vida. El informe de Seguimiento de la EPT, anteriormente aludido, llevaba por título “*La alfabetización, un factor vital*”; la

contrapartida lógica es la de que la clausura del estado de *alfabetización permanente* induce riesgos vitales.

Tal vez lo que la joven percibía es el carácter informal de la oferta cultural para jóvenes y adultos -la de Universidad, la formación postsecundaria y la formación profesional planificada- y que, por unos u otros motivos, la corriente de servicios institucionales deja fuera a más del 50% de la formación juvenil; porcentaje que crece, de manera inversamente proporcional, a los niveles de riqueza de los diferentes países. Donde se puede hablar de servicios institucionalizados queda patente que existen proyectos políticos que toman cuerpo social (instituciones)ⁱⁱⁱ. Lo desconcertante para el político, cuya función estima que ha de consistir en la gestión institucional, es tener que asumir la situación programática de indeterminación, es tener que aceptar la desarticulación de la visión y tener que trabajar desde múltiples versiones. Las múltiples versiones de la alfabetización hacen que el catálogo de indicadores, susceptibles de transformación en objetivos de la educación básica, sea necesariamente un catálogo abierto de objetivos generales, cuya médula es la contingencia cultural de la lectoescritura, pero que se abre a infinitos itinerarios. La demanda de cultura para todos, se demuestra en el mundo, que no puede ser respondida únicamente con el Sistema de Educación Formal.

“...la escolarización formal no bastará de por sí sola para hacer frente al problema mundial del analfabetismo de manera adecuada para alcanzar el objetivo fijado en Dakar. La escolarización formal, así como la mejora del acceso al sistema educativo, de la retención de los alumnos y de la calidad de la enseñanza siguen siendo esenciales, tal como se demostró en el Informe 2005, pero la escolarización no basta. La EPT exige que se preste una atención simultánea a: i) la enseñanza primaria universal; ii) los niños sin escolarizar; y iii) los programas de alfabetización para adultos y jóvenes, independientemente de que hayan estado o no escolarizados.” (art.1.11 del Informe de Seguimiento de la EPT)



Que la preocupación por el estado cultural de la población juvenil y adulta existe lo demuestran la serie de Conferencias Mundiales sobre educación de personas adultas^{iv}. De manera especialmente próxima el “Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015”^v. Está siendo asumido desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), que los propósitos que inspiren la Educación de personas adultas deben cubrir la “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”^{vi}, lo que transforma el sentido mismo del concepto de alfabetización y la reinterpretación de los procesos que han de implementarlo: la alfabetización cada vez se entiende más como proceso permanente de creación de actitud y disposición al aprendizaje: leer para aprender. Este enfoque lo subrayó la V Conferencia internacional sobre educación de adultos de Hamburgo (julio de 1997), donde se presentaba el “habitus” lectoescritor como el instrumento para ejercitar la práctica de la deliberación y la reflexión crítica, el acceso a los recursos y el mecanismo mediante el cual desarrollar las propias competencias personales y colectivas^{vii}. La alfabetización pasa a entenderse como imperativo vital: leer para aprender a vivir. Abdoulaye Wade, Presidente de la República de Senegal, en su discurso de bienvenida al Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, abril-2000), unía su pensamiento al de la joven con cuya pregunta abrimos este documento. Por encima de la necesidad de recursos el proyecto de educación de adultos requiere de “voluntad política”, cuyo objetivo sea la movilización de todos. La educación de adultos es la “utopía” del siglo XXI^{viii}.

2. EL MARCO DE LA VOLUNTAD POLÍTICA Y DE LA UTOPIA REQUIERE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PERSPECTIVA

Todas las Conferencias internacionales de educación de adultos se justifican porque la visión heredada privilegiaba ciertas dimensiones. Deliberar sobre la importancia de la educación de adultos constituye una auténtica aventura íntima acerca de lo que es “natural”, lo que es “auténtico”, lo que es “universal” en el proceso de incorporación a la cultura entre los seres humanos. Reflexionar sobre la educación de personas adultas



constituye, en definitiva, un ejercicio de desterritorialización (*dépaysement*), de cambio de los dominios sobre los que se construye el concepto de educación, un trabajo de deconstrucción de la perspectiva heredada. Tal vez, en esto estribe la principal contribución del discurso sobre la incorporación de las personas adultas a la cultura: coadyuva en el proyecto de transformar, enriqueciéndolo, nuestro concepto de cultura y expande el sentido vital de la incorporación cultural. Ese cambio se venía insinuando desde que en 1948 tuvo lugar la Declaración Universal de Derechos humanos. Por el camino se fueron introduciendo los conceptos de “educación de personas adultas” y los de “educación permanente”, “educación recurrente”, “educación a lo largo de la vida”. Se fueron desvelando las implicaciones de que la especie humana necesite de la cultura para vivir.

La educación de las personas adultas, cuando comienza la preocupación, venía reflejando teórica, institucional y políticamente la compensación de una fractura generacional en temas de competencias, titulaciones y acreditaciones. Hoy, la educación y la formación a lo largo de toda la vida traduce el derecho fundamental de la persona humana, no se define sólo como estipulación de oportunidad formativa durante la infancia y la adolescencia. Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia, sino un derecho de toda persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital y del historial personal como beneficiario de unas u otras instituciones.

La teoría de la educación debe incorporar efectivamente este cambio de visión, no por la vía puramente metafísica de la “persona humana”, sino por la vía real de insertar en la reflexión sobre la educación la condición adulta, desde el principio y por principio...y las condiciones reales de los procesos de formación en estas etapas vitales. Estos planteamientos van definitivamente más lejos que los argumentos que asociaron el concepto de educación de adultos al analfabetismo real, o al de retorno, o que los razonamientos que extendían el concepto de analfabetismo al que se denominó



analfabetismo funcional y su cifra mágica del 30% de la población. Toda sociedad humana y toda cultura se instituyen dentro de flujos de información. La cultura es un sistema funcional que opera desde el conocimiento y práctica con la incorporación al conocimiento^{ix}. La introducción de un nuevo sistema de comunicación, no una nueva lengua o un nuevo sistema de gestos o movimientos corporales, sino la invención de un artificio comunicacional con la directa intención de expandir las propiedades del sistema de comunicación humano biológicamente dispuesto, llevará siempre consigo la recomposición de todo un estrato del sistema de interacciones en la zona de construcción del conocimiento; esa recomposición arrastrará una reorganización de la estructura social, de las posibilidades organizacionales del tejido social y, evidentemente, una fractura generacional, porque sitúa a la generación adulta ante las nuevas formas de dependencia informacional que genera la contingencia intrusa. La contingencia de la escritura muestra, desenmascara y descubre que todo ser humano, especialmente el ser humano adulto, es sujeto genuino de formación; y, contra la visión heredada, la nueva versión que imponen los hechos, descubre que siempre lo fue.

La Declaración final de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos, organizada bajo la Presidencia Española de la Unión Europea en noviembre de 1995, incluía entre sus considerandos: “...la educación y la formación *a lo largo de la vida* es fundamento para el desarrollo personal, sociocultural y económico sostenido y sostenible de la Comunidad.” Y manifestó en el cuerpo de la Declaración: “En nuestro mundo *las personas adultas han de ser consideradas como sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de toda su vida*, independientemente de toda consideración de edad, sexo o condición socioeconómica, o de falta de oportunidad durante su pasado formativo”. La formación, en la versión que va imponiendo el avatar y la indeterminación de la historia, ha dejado de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresó el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI”, presidida por Jacques Delors; en ese Informe se indicaba: “la educación *durante toda la vida* se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI”^x. Dado que los acontecimientos



desarticulan el discurso heredado sobre la educación, es normal que debamos acostumbrarnos a convivir con múltiples versiones y a asumir, todos, la necesidad vital de un estado de alfabetización permanente. Tal vez sea ésta la característica más genuina de la que pomposamente hemos llamado Sociedad de la Información.

Pudiera parecer que plantear la indeterminación de la noción de educación de adultos o admitir la validez del concepto de alfabetizaciones múltiples, aceptar el concepto de alfabetización permanente, equivale a introducir en el discurso un relativismo nocivo: ya no se sabe lo que es educación de adultos ni se sabe lo que es alfabetización. Creemos que no es sino la consecuencia de asumir con seriedad el lema educativo que brota al tomar a la persona adulta como sujeto genuino del proceso universal de incorporación cultural: educación para todos, a lo largo de toda la vida. Bruno Latour enseña a manejarse dentro de la indeterminación, a volver a establecer nuevas relaciones entre conceptos, a asumir de nuevo la tarea de construir, desde la nueva perspectiva (nueva visión), versiones manejables y conmensurables; advierte que para alimentar la visión heredada, también tuvimos, en su momento, que “montar nuestros instrumentos de medida”^{xi}, los indicadores para establecer programas de decisiones.

3. VISIONES Y VERSIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS SERES HUMANOS

Por lo que hemos considerado hasta este momento, la parte fundamental del discurso sobre educación de personas adultas se centra en proponer un catálogo de urgentes prácticas sociales, que tienen a esa población de edad como destinatarios. Pero, al fundamentarlas, traen esos mismos discursos a colación materiales con los que se revisan “versiones” tradicionales sobre el concepto mismo de educación y de cultura.

La tradición pedagógica, la “visión” heredada de la incorporación cultural, había tomado como dominio privilegiado de la formación –en el discurso, en los imaginarios,

en los escenarios y en las prácticas- la etapa vital de la infancia y la adolescencia; creó una visión de la educación en la que este era naturalmente, auténticamente y universalmente el sujeto genuino de la formación. De hecho, incluso se dio el convencionalismo de que el concepto de educación podría aplicarse al estadio infantil y adolescente y el de formación al que corresponde a jóvenes y adultos. No se alcanza a ver lo que ganamos con semejante segregación. La visión heredada quedó articulada en las prácticas científicas y en los dispositivos institucionales. La educación repercutía sobre (i) un estado de ignorancia comprobable (estado necesitante de cultura), (ii) una situación social de dependencia (respeto a la autoridad de la cultura disponible) y una diáfana asimetría entre el que sabe y el que puede enseñar, y (iii) una indudable flexibilidad y disposición para el aprendizaje. De todo esto se consideró ejemplar representante la infancia y la adolescencia. Tal visión quedó prendida en el lenguaje, perdiendo su condición de versión y erigiéndose en “visión” de que lo que se consideraba natural, auténtico y universal. Una prueba de ello quedó plasmada en el diccionario. Si se consultan las sucesivas ediciones del Diccionario de la Real Academia de la Lengua encontramos:

1732 y 1780 “Educación”: “Crianza, enseñanza y doctrina con que se educan los niños en sus primeros años”

1783, 1817, 1822, 1832, 1837, 1843, 1852, “Crianza...que se dan a los niños y jóvenes”.

1869 Añade a la definición, la acepción “Cortesía, urbanidad”.

1884 “Acción y efecto de educar”. “Crianza...que se dan a niños y jóvenes”

1899 Incluye las tres acepciones anteriores: “Acción...”, “Cortesía...”, “Crianza...”

1914. Mantiene las tres acepciones. Introduce la voz “Educar”: “Dirigir, encaminar, doctrinar. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño y del joven, por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio haciéndolas más aptas

para su fin. Perfeccionar, afinar los sentidos. Educar el gusto. Enseñar los buenos usos de la urbanidad y la cortesía”.

1925 No aparece la voz “Educar”. Para “Educación” se mantienen las acepciones de 1869.

1927, 1936, 1939, 1947, 1950, 1956, 1970, 1984a, Se recuperan las voces y acepciones de 1914.

1984b, 1989 “Educación”: “Acción y efecto de Educar. Instrucción por medio de la acción docente. Cortesía urbanidad. Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales” Para la voz educar mantiene las acepciones de 1927.

1992 “Educación”: acepciones de 1984. “Educar”: “Acción y efecto de Educar. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes. Instrucción por medio de la acción docente. Cortesía urbanidad. Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales”.

En la 22ª edición, “Educación”: Se mantienen las acepciones de 1992 y se añade: *Educación especial* “La que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria; *Educación física*: “Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales”. Para “Educar” se mantienen las acepciones de 1984.^{xii}

En el Diccionario de la Real Academia no existe la voz “Educación de adultos”; sí la referencia a la expresión “educación física” y “educación especial”, dentro de la voz “educación”. En este contenido del diccionario se decanta la visión heredada de lo que se toma como significado propio del concepto de educación. Lo que, en definitiva, el discurso de la educación de adultos trae a debate es algo sorprendente, y fascinante: una versión nueva sobre el proceso de incorporación cultural en la que es la persona adulta



protagonista, una auténtica inversión de la visión heredada. En ésta, la obviedad (lo natural, lo auténtico, lo universal) es: (i) en el *discurso*, el niño y el joven definen el ciclo vital del genuinamente sujeto del proceso; (ii) en el *imaginario*, el niño y el joven son los depositarios naturales del rol de discípulo, alumno, doctrino, colegial, escolar, estudiante; el educando es el que se educa en el colegio; (iii) en el *escenario*, el docente es el adulto acreditado y el niño el sujeto insolvente, quedando así definida la asimetría de la relación de enseñanza; (iv) en las *prácticas*, sistema de enseñanza es la estructura social que responde a esta visión. De ahí que cuando el adulto es asumido en esta visión atraiga todo un convoy de conceptos asociados a compensación de oportunidad no tenida o de oportunidad perdida. Meter al adulto en aquella visión de la cultura o es crear un “apéndice” a la visión o se rompe la cristalería.

Hay dos maneras de investigar en educación, cuando la ocasión que se construye como marco para esa tarea es un entorno de personas adultas. La primera es estudiar para mantenerse en la visión: cómo deben los adultos comprometerse en la educación de los niños y los jóvenes; cómo diseñar el escenario docente cuando el adulto es convertido en alumno. La segunda manera consiste en deliberar “por si no fuera verdad” la visión heredada. Si practicamos la segunda comprobaremos que se produce un cambio de sustantivos y cambio en la extensión de los predicados. Aparecen: educación a lo largo de la vida, educación permanente, aprender para vivir...: nuevas versiones de lo que por educación y formación podemos y debemos representarnos. Los datos manejados por las Conferencias internacionales, las demandas de formas de acreditación cultural alternativas, la revisión del concepto de educación básica, constituyen aportes prácticos para comprender temas que afectan a nuestra vida cotidiana y enfrentarlos; entre ellos el concepto de formación y el concepto de cultura, en tanto que proceso compartido de incorporación cultural.

El discurso sobre la educación que hemos heredado, si no era el puramente metafísico, se construyó con ocasión del desarrollo del tejido institucional para “dirigir, encaminar, doctrinar, desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño y del



joven, por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc”; esta es la visión de la que se encuentran imbuidas las conversaciones y con las que nos manejamos en los procesos educativos de niños y adolescentes. Al discurso que se ha construido con ocasión de la educación de personas adultas le falta, todavía, el convencimiento de que no se trata de una educación especial, sino de una propuesta para romper la “proposición articulada” sobre el proceso de incorporación cultural globalmente considerado. Incluso diríamos que todo induce a pensar en una propuesta de inversión de los sustantivos y las calificaciones sobre el proceso de incorporación cultural que, por haber propuesto como eje a la infancia y la adolescencia, terminó tomando como analogazo principal, de la cultura escolar, la de las instituciones que constituyen el denominado Sistema de enseñanza.

El devenir de la cultura y la consecución de sus metas, la calidad de la vida, demuestra la realidad histórica que depende de la actitud formativa y del compromiso cultural en la comunidad de prácticas de las personas adultas. En ese contexto adquiere sentido un componente de la visión tradicional, el que la entiende como “transmisión de una generación a otra de los valores culturales”. Para que pueda alcanzar al “dentro” de la nueva generación (acceder al nivel intrasubjetivo), primero ha de tomar forma “fuera” (en el nivel intersubjetivo) en la comunidad de las personas adultas, la de los genuinos actores en la vida de la cultura. Para este proceso, la Humanidad dispone de más tiempo, de más ocasión, de más oportunidad, en el ciclo vital adulto, porque es más largo; aunque el discurso de la formación no lo haya puesto con claridad de manifiesto. Es en ese ciclo donde se configuran las formas de las operaciones mentales superiores (las formas de la cultura), mediante las cuales se elabora el sentido del nacimiento, el sentido del crecimiento, el sentido de la vida y el sentido de la muerte. En la comunidad de prácticas de las personas adultas es donde se construyen y disponen los contenidos, los procedimientos, las actitudes y los valores que pueden y deben constituir el objeto de los procesos de incorporación cultural. Creemos que este es el meollo de la aportación que supuso la denominada perspectiva sociocultural de la que fue epígono



Vigotsky. La construcción de la mente no es un proceso, como proponía Piaget, que lleva a cabo la mente individual frente a los objetos del mundo. En esto, Piaget se presenta como un fiel heredero de la tradición. Es, por el contrario, un proceso relacional de incorporación a la convivencia con una comunidad de prácticas. La ocasión formativa, la oportunidad de llegar a ser “nada menos que todo un ser humano” no la proporcionan los objetos del mundo, porque ni constituyen ocasión ni proporcionan oportunidad; lo que el niño encuentra, o trágicamente puede no encontrar, no son los objetos del mundo, sino los resultantes de las vivencias, de las convicciones, de los procedimientos, de las actitudes y de los valores –en multitud de versiones- de la comunidad de acogida (la familia) y de todas las demás instituciones de acogida (el Sistema de enseñanza). En esa comunidad es donde está teniendo lugar –constantemente, permanentemente, inaplazablemente- el proceso de formación o de deformación de la Humanidad; en este contexto, las prácticas formativas con los niños y los adolescentes adquieren el sentido de una *acción humanitaria* derivada del principio de responsabilidad de acogida, compartida y distribuida, que la comunidad asume ante todo nuevo nacimiento.

Asumir la aportación del discurso sobre la educación de personas adultas, lleva más pronto o más tarde a una *revisión*, a una *reversión* de la interpretación de los procesos de incorporación cultural. El dominio, la ocasión, de los procesos de incorporación cultural no se instituye ni exclusiva ni prevalentemente en el ciclo vital de la infancia y la adolescencia, sino a lo largo de toda la vida. La incorporación, la construcción y la internalización (la creación y la distribución), los procesos culturales tienen toda su vigencia y su vivencia en la comunidad de prácticas cooperativas que definen una comunidad humana. Dentro de este magma se configuran las que se instituyen en organización de acogida incondicional (familias) y, también dentro de él se han configurado, recientemente a escala de historia humana, las instituciones docentes. Por eso hablábamos de *reversión*, porque la deliberación nos lleva a la convicción, contra la *versión* del vocabulario, de que las cosas de la cultura, las cosas de la formación de

humanidad entre los seres humanos es, ante todo responsabilidad y compromiso de personas adultas: proceso de, en y por personas adultas.

Esta *reversión* sorprendente tiene muchas implicaciones fascinantes. Las organizaremos en tres capítulos, los mismos que anteriormente indicábamos que constituían los ejes vertebrales de la ontología y la epistemología heredada sobre la educación: un estado culturalmente ignorante; una situación antropológicamente dependiente; dentro de un sistema relacional asimétrico; un estado antropológicamente flexible, capaz de formación e incorporación cultural. Aludiremos aquí a los dos primeros y dejamos para una segunda parte de este trabajo el último, sobre la antropología de la capacidad..

4. LA ONTOLOGÍA DE LA IGNORANCIA

El discurso sobre la necesidad de la educación infanto-juvenil como la de la educación de personas adultas se plantea desde un supuesto implícito de ignorancia; se reclaman bajo la convicción de que en las comunidades de práctica, en tanto que comunidades de acogida o en tanto que comunidades de actividad distribuida, no se puede vivir sin cultura. Esta convicción se ha radicalizado en las Sociedades calificadas de desarrolladas. Creemos que un aspecto importante de la cuestión es la manera en la que se arma el discurso para construir los argumentos. Reconsiderar el supuesto es importante, porque desde el se estructuran las decisiones sociales. Para el caso de los niños y jóvenes la argumentación que resultó dominante en la modernidad se elaboró desde un imaginario donde, por nacimiento, los seres humanos se presentan como recipientes *vacíos*. Y las imágenes explican, en parte, la dinámica del pensamiento^{xiii}. Tal vez el autor, que con mayor contundencia e influencia participó de ese imaginario, fue J. Locke.

La obra “Ensayo sobre el entendimiento humano”^{xiv} es considerada la obra fundamental de J. Locke; su factura fue muy laboriosa, desde 1671 a 1684, cinco versiones distintas,



la última apareció 1706, dos años después de muerto. La construye desde una vocación de conocimiento que iba de la filosofía a la medicina y que era sensible a las indagaciones de Descartes, de Boyle y hasta de Newton. También es una obra de indiscutible huella en el pensamiento moderno y, particularmente, en el pensamiento sobre la educación; tanto si la huella llega por la lectura de su obra, como si llega implícita en los discursos que se comparten.

Por lo que a nuestro tema se refiere, el arranque de la construcción de la mente de un ser humano, en la propuesta de Locke, es el de “la absoluta pasividad del sujeto, que se postula para que todo contenido se deba a la experiencia”^{xv}. A partir de las ideas que resultan de la experiencia se hacen posibles los procesos de asociación y combinación de las experiencias incorporadas. S. Rábade, en su excelente presentación de la obra de Locke, indica que el papel de la experiencia es el fiel que separa radicalmente las posturas racionalistas de las empiristas. Para el racionalismo la conciencia ya viene por nacimiento “cargada” de ideas innatas, como en la reminiscencia socrática, o con “principios a priori”, en las propuestas kantianas; la mente se concibe en condiciones de *autodespliegue* en relación con los objetos del mundo. La conciencia del empirismo está vacía por nacimiento, nacer es quedar a la expectativa de los contenidos que necesita, por estar desprovista de ellos. Para ambas perspectivas, el alimento de la mente son las ideas, lo que hoy se denomina, tras muchas transiciones del semantema, el contenido cognitivo. Para el racionalismo el problema consiste en los procesos de la adquisición de la certeza de las ideas, para el empirismo el problema fundamental consiste en cómo se forman esas ideas en las mentes: el interés se centra en “cada paso que dé la mente en su marcha hacia el conocimiento”. Acorde con la primera postura, Piaget, por ejemplo, se preguntará: ¿cómo pasa la mente individual de un estado de menor o a otro de mayor conocimiento? En concordancia con la segunda podríamos decir que se construye todo el programa cognitivista, buscando la arquitectura y la secuencia de los procesos que terminan en un pensamiento, en la solución de un problema o en la toma de una decisión. Aunque no todos comparten el imaginario lockiano, tanto si se presume la

mente vacía, como si está cargada, tanto en el viejo Locke como en el contemporáneo Piaget, siempre es la mente individual la que se enfrenta a solas con el mundo.

Vigostky, en cambio, se preguntaba ¿cómo tiene lugar en la praxis vital el proceso de incorporación a la cultura, cómo transita la cultura, en tanto que forma compartida (intersubjetiva, objetiva) de operaciones mentales, a cultura, en tanto que operaciones mentales intrasubjetivas (cultura subjetiva, cultura de uso, cultura incorporada).

Nos atreveríamos a decir que el imaginario educacional es más lockiano que kantiano, más empirista que racionalista. El proceso educativo lockiano se instituye como un proceso mediante el cual con “ideas” se llena “un receptáculo hasta entonces vacío”^{xvi}. Diríamos que es la carencia la que parece exigir e instituir el proceso. No se trata de una imagen ingenua, Locke dedica todo el libro primero de su tratado a vaciar la mente de todo tipo de innatismo, realmente de cualquier equipamiento innato de ideas, de cualquier principio racional (ni siquiera del principio de contradicción) o de cualquier principio moral. La argumentación con la que desmonta el innatismo de las ideas es, al mismo tiempo, la que valida la metáfora del gabinete vacío, planteando como punto de partida, como supuesto básico para su teoría del conocimiento, una metafórica de la vaciedad, una constancia de ignorancia, una carencia de todo contenido formativo.

“Supongamos, pues, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda instrucción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega entonces a tenerla? ¿De dónde se hace la mente con esa prodigiosa cantidad que la imaginación limitada y activa del hombre ha grabado en ella, con una variedad casi infinita? ¿De dónde extrae todo ese material de la razón y del conocimiento? A estas preguntas contesto con una sola palabra: de la experiencia”^{xvii}

Las dos fuentes de experiencia que inmediatamente trae a colación este discurso son el trato con los objetos a través de los sentidos (una experiencia pasiva) y “la otra fuente

de la que la experiencia provee...(son) las operaciones internas de nuestra propia mente cuando está ocupada en las ideas que tiene” (Libro II, cap. 1.3 y 1.4).

“Los hombres se proveen de mayor o menor ideas simples que proceden del exterior, según que los objetos con los que entran en contacto presenten mayor o menor variedad, lo mismo que sucede respecto a las ideas procedentes de las operaciones internas de la mente, según que el hombre sea más o menos reflexivo” (Cap.1.7).

Indica Locke que empleará un “sencillo método histórico”, que no entrará “en consideraciones físicas de la mente”. Tomará la experiencia como el dominio de las “observaciones históricas”, en el doble nivel de construcción de representaciones (ideas, opiniones) mediante la aportación de los sentidos y del trabajo individual con las representaciones, la actividad de reflexión. Mediante ella podemos alcanzar “la conveniencia de la vida”, identificar “ventajas de convivencia y salud”, obtendremos la calidad de vida posible en la cultura.

“pero más allá de esto, mucho me temo que no vayan nuestras inteligencias y que no sean capaces de avanzar, según me imagino, nuestras facultades”^{xviii}

Penetrar en la “naturaleza de los cuerpos” y en “la verdad de sus propiedades desconocidas”, no se consigue a través de la experiencia, sino de la ciencia.

Para Steven Pinker estos elementos del discurso pueden ser considerados, a grandes rasgos, parte de “la teoría oficial”^{xix}. La teoría de la vaciedad se vio acompañada de otras dos: en el caso de Rousseau, se aceptaba el marco, pero incluyendo las buenas inclinaciones (buen salvaje^{xx}); en el caso de T. Hobbes, se incorporaba un “pero” “en guerra de cada hombre con cada hombre”^{xxi}.

La cultura de cada comunidad humana se estructura desde un concepto de la naturaleza humana. Se resalta que la Sociedad actual, Sociedad de la Información, que vive en una revolución de las comunicaciones y, en consecuencia, en una revolución de las

organizaciones. La teoría de la educación debe constatar que también vive en una revolución de la concepción de la naturaleza y de la vida, porque, en el fondo, lo que se ha producido es una revolución en los procedimientos de investigación y de indagación sobre la estructura íntima de la vida. Toda la revolución cognitiva podría resumirse diciendo que invalida el imaginario de la tabla rasa y del papel en blanco, porque su pregunta radical consiste en ¿cómo es la mente, por naturaleza, para que pueda *hacer* todo lo que hace? La experiencia del sujeto, por naturaleza, es activa y realizativa. La dinámica de la actividad de la mente con que se presenta en el mundo es parte esencial del marco de la teoría de la educación por construir en el siglo XXI. Los conceptos básicos de motivación, memoria explícita e implícita, emoción, comprensión han sido radicalmente afectados por la teoría de la evolución, por la teoría de la información y por las teorías del funcionamiento de los sistemas complejos.

Dos ejemplos: el primero sería el de Eric R. Kandel^{xxii}, Premio Nóbel de medicina 2001, resume en un magnífico ensayo los cambios de perspectiva que allega la investigación biológica acerca del equipamiento sistémico (funcional o patológico) con que se presenta la naturaleza para las funciones de aprendizaje, la enorme complejidad de recursos con los que viene equipado el ser humano, por naturaleza, para participar como actor en la cultura. La calidad de vida aparece, entonces, no como un ejercicio de comprensión del sujeto ignorante, sino como un requerimiento de mayor comprensión en la comunidad de acogida., exigido por un principio de responsabilidad. El segundo ejemplo lo traemos a colación respecto a un punto concreto ¿los seres humanos llegamos al mundo desde una naturaleza proclive a la violencia o proclive a la relación pacífica y a la convivencia afectiva? F. Waal responde, en otro libro precioso, desde la aportación de la biología evolutiva y desde la etología, provenimos tanto desde las raíces violentas del chimpancé (*Pan troglodytes*) como desde las raíces sociales y afectivas de los bonobús (*Pan paniscus*). La naturaleza se pone al servicio del proyecto humano con recursos que permitan la valentía y la heroicidad y con recursos que



promuevan y sostengan la relación amorosa. Recomponer el imaginario es condición para la indagación de la naturaleza humana.

La metáfora del *recipiente* vacío mantiene la disgregación y confrontación entre naturaleza y cultura, cuando es esa naturaleza el fundamento de la disponibilidad para que en la cultura los seres humanos puedan llevar a cabo el proyecto de humanidad. Mantiene la disgregación entre cuerpo y espíritu, cuando es la corporeidad el escenario y el sistema de los sistemas de equipamiento para la consecución del proyecto de identidad. Mantiene la disgregación entre emoción y razón, cuando es con el sistema emocional con el que primero construimos nuestros procesos vinculativos, la organización de nuestros comportamientos y echamos los cimientos de nuestras valoraciones. Con ella, con la naturaleza, con la condición humana, es con la que esta especie puede llevar a cabo la posibilidad de la deliberación moral. Si no se atiende a la sutura entre naturaleza y cultura, la teoría de la educación termina por ser, desde el punto de vista antropológico, la teoría de la incorporación cultural del sector de población considerado normal: una teoría de la educación que no asume la previsión de la discapacidad, la previsión de la enfermedad, la previsión del trastorno y el desequilibrio emocional; desconsidera el motivo razonable, racional, por el que todo proceso formativo en nuestra especie arranca de las pautas de crianza, aun tiempo pautas para favorece el desarrollo de la corporeidad y la equilibrada alimentación del espíritu.

Pero, si por motivos de tradición formativa o de atención a unos campos de conocimiento mejor que a otros, por la disgregación de las humanidades y las ciencias, por motivos de la brecha entre “las dos culturas”, nos resistimos a esa línea de argumentación, cuando el adulto se toma como sujeto genuino de formación, llegamos al mismo puerto. La metáfora del vacío y la ontología de ignorancia es incompatible con una teoría de la educación que asume, por principio y desde el principio esa propuesta. El concepto de educación y formación a lo largo de toda la vida implica que nunca un proceso formativo, en ningún estado de edad parte de cero; esta es una



aportación indiscutible de la educación de personas adultas; si no se asume, la pedagogía de la formación de personas adultas quedaría como un capítulo de educación especial; se invalidaría el propio concepto de ser humano en estado de formación permanente. Se minimiza el sentido de todos los documentos y consensos sobre que el ciclo adulto también es estado natural, auténtico y universal de formación. El sistema mental del recién nacido instituye un proceso discriminante de organización del mundo de la vida empleando todos los recursos de la corporeidad en su estadio vital, aunque sean las emociones las que aparecen en el primer plano^{xxiii} y el mundo de las personas adultas se sostiene, se crece o se derrumba, con las mismas estructuras, que el desarrollo ha hecho más complejas y elaboradas; aunque la deliberación racional aparece en el primer plano de la narración, sigue el sistema emocional –a pesar de estar malentendido en esa narración- contribuyendo a la construcción, la reparación o el derrumbamiento de la identidad^{xxiv}. Todo esto no es sino construir una narrativa en la que se toma en serio que se es ser humano desde el nacimiento a la tumba.

En la educación de personas adultas lo que se plantea no es propiamente una cuestión de vaciedad, de ignorancia en sentido real, sino un problema propiamente de *acreditación* de sus conocimientos, procedimientos, actitudes y valores. La acreditación no es un problema antropológico, sino un problema político, en el sentido de gestión de las competencias humanas para la organización de las prácticas sociales y de gestión de los bienes y servicios culturales de la comunidad. Pero, si no se revisan los fundamentos antropológicos y el imaginario cultural, difícilmente encontrarán su sitio las personas adultas en los “lugares de la cultura” y “espacios legítimos de oportunidad” en los dominios de la comunidad de prácticas. No siempre se subraya que los argumentos de los discursos programáticos de la educación de personas adultas agrietan capítulos capitales de la antropología cultural heredada. Cuando nos situamos en la perspectiva que estamos desarrollando nos afiliamos a la convicción de que todas las comunidades humanas han sido y son sociedades de información, que todas las personas adultas en todas las culturas han sido y son sujetos en construcción, sujetos en formación, sujetos



que viven en la cultura y que necesitan cultura para vivir; que el vivir humano es estar en estado permanente de incorporación cultural, para bien o para mal. En la vida de un ser humano la oportunidad cultural nunca está perdida, siempre hay oportunidad para un nuevo nacimiento. El nacimiento a la cultura nunca es un hito de la infancia, la oportunidad de renacer inerva la esperanza de poder llegar a ser en cualquier momento de la vida. Por eso es una injusticia cultural que, p.e., en la tercera edad vivir consista en ver pasar el tiempo, esto es un signo de analfabetismo vital, equivale a una pérdida real de oportunidad: no es vivir, es desvivir: un signo de mala educación.

Y, si la organización de la educación de personas adultas tiene como problema básico el de la acreditación, la toma en consideración del estado cultural del adulto y de la dinámica cultural en la que los adultos se encuentran insertos, entonces la segunda cuestión que se plantea a la teoría de la educación de adultos es el análisis de las formas de dependencia cultural.

5. LA SOCIOLOGÍA DE LA DEPENDENCIA CULTURAL

En las culturas tradicionales la condición de sujeto de educación de las personas adultas se desdibuja, porque su entorno vital dominante no es el de “iniciación” y dependencia infantil, sino el de la formación en el contexto informal de la *participación* en las prácticas de la comunidad. Es evidente que la participación en la práctica es la forma más universal y contundente de adquisición y perfeccionamiento de habilidades culturales. Esto lo ha dejado patente E. Wenger^{xxv}, en lo que podríamos denominar su etnografía de los procesos constructivos y formativos de la identidad en las personas adultas; en el libro no se alude a la infancia ni a la adolescencia. En la comunidad de prácticas es la participación, para todas las personas adultas, la forma de actividad formativa más relevante y de la que se deriva el sostenimiento y el desarrollo integral de la comunidad. Pero, también en la infancia, la participación del niño en la comunidad de acogida instituye para todos los actores un “lugar de formación” y un itinerario relacional de construcción de identidades. En la adolescencia también la participación

en la comunidad, dentro de un espacio de movimiento protegido continúa el proceso formativo dentro de la ciudad; en ella que se encuentran instituciones para la gestión de procesos formativos “formales” e infinidad de instituciones de educación informal^{xxvi}. En definitiva, es la forma de la participación en las mismas la que define las calidades de los procesos de incorporación cultural. La reflexión sobre la formación de las personas adultas es la que establece la importancia del concepto de participación, como concepto esencial para la construcción de una teoría de la educación. Ese concepto refuerza el contenido teórico de la propuesta vigotskyana para construir la teoría de la educación desde dentro de la “zona de desarrollo potencial”: un espacio intersubjetivo de participación en el que se instituye propiamente el proceso de incorporación cultural. La teoría se construye dentro de una ontología relacional en la que la participación crea el proceso centrado en la tarea de la incorporación de formas de operaciones mentales superiores^{xxvii}.

Si mantenemos el contexto general del proceso de formación a lo largo de toda la vida, la teoría de la educación, debe construirse de forma que abarque todos los ciclos vitales. Entre otras cosas obligaría a introducir en el discurso, al menos, dos conceptos: el de *ocasión* y el de *contingencia cultural*. La “ocasión” la entenderíamos como “lugares de conocimiento” y “entornos de definición”; en este sentido, para la teoría general de la educación, tanto en lo que tiene de semántica como en lo que conlleva de pragmática general (teoría y praxis pedagógica), los ciclos vitales y los estados de cosas de los grupos humanos definen “ocasiones” para el proceso de incorporación cultural. El riesgo teórico es que una categoría de ocasiones se transforme en “visión” de lo que se considera natural, auténtico y universal, cuando se trata, por su carácter ocasional de una versión, la construida con ocasión de los procesos que se promueven, p.e., en la infancia y la adolescencia. La versión se convierte en visión que impregna la comprensión de todas las demás ocasiones: para no contemplarlas como nuevas ocasiones o para interpretarlas con el *macroscopio* (instrumento para ver complejidades, perspectiva) de la visión construida para la infancia y la adolescencia. A las personas



adultas se le presentan infinidad de ocasiones en la que la participación activa y formada requiere de la asunción del rol de sujeto de formación: la entrada en el trabajo, el mantenimiento de la salud y la calidad de vida, la formación de pareja, la venida de los hijos, las crisis de madurez, la entrada en la tercera edad...De la calidad de la participación de las personas adultas depende globalmente el sostenimiento y desarrollo del sistema productivo, el mantenimiento de los servicios del sistema sanitario, la calidad de las relaciones de género, el sistema de consumo....

El segundo concepto al que aludíamos es el de *contingencia cultural*. Aquí la reflexión podemos centrarla en dos contingencias culturales de extraordinaria importancia. La primera, ha inspirado en parte el planteamiento contemporáneo de los discursos sobre educación de personas adultas, especialmente la contingencia lectoescritora y sus consecuencias sociales. Ya comentamos el concepto de alfabetización. Hoy ese concepto decíamos que se encuentra en permanente estado de metamorfosis: alfabetización emocional, alfabetización económica....Lo que en la práctica justifica el que la incorporación cultural de personas adultas se plantee, hoy, en términos políticos y de gestión en torno a planes de desarrollo de educación básica. Lo que en definitiva significa profundización de la práctica de la alfabetización, de una participación en la comunidad desde el "habitus lector": no es posible, hoy, ni la educación básica ni la participación social de calidad, sin el desarrollo del *hábitus lector*. Esto trae consigo la necesaria revisión de una visión de la educación de personas adultas, desde la versión escolar construida con ocasión de la formación de niños y adolescentes. Como el gabinete adulto no está vacío, ni la página de mente en blanco, caben múltiples versiones de los procesos de educación básica de adultos, caben legítimamente multitud de itinerarios posibles. La posibilidad de múltiples alternativas, múltiples versiones posibles del proceso, plantea para la gestión de los servicios sociales de la comunidad, para la administración y gestión públicas de las responsabilidades culturales, como problema central el de la *acreditación*: el reconocimiento público de la cultura acumulada por el adulto, el de la validación de los múltiples itinerarios, el de otras formas posibles de acreditación de la cultura incorporada por parte de todas las

instituciones responsables de los procesos de incorporación cultural. En definitiva, el planteamiento flexible del acceso a las instituciones de formación y la flexibilidad de participación en las programaciones de las mismas: desde la educación básica a las universidades. La demanda de formación de personas adultas se convierte en objetivo político: debe crecer por los mismos motivos por los que debe crecer la *Renta per cápita*, o el *Producto interior bruto*. Un sistema de enseñanza que tome en serio la importancia de la incorporación cultural de las personas adultas y defienda la oportunidad de las mismas, de manera sostenida a lo largo de toda la vida, no puede defenderse con los criterios de rigidez actuales: un programa definido, una programación temporal restringida, un currículo para una acreditación bajo el principio de “todo o nada”. La acreditación cultural funciona en la Sociedad actual como un reconocimiento público de la calidad del actor social, desde el peluquero al empleado de la Administración Pública. Basta mirar las paredes de sus centros de trabajo; de hecho, la carrera profesional en la Administración está vinculada al sistema de acreditaciones. El sistema de acreditaciones que promueve la Unión Europea, el sistema ECTS puede inspirar todo el sistema social de acreditaciones haciéndolo más flexible. De lo contrario, la brecha generacional respecto a la cultura acreditada no hará sino profundizarse. Empezamos valorando el analfabetismo y sus cifras, como indicador de desarrollo comunitario; las cifras crecen, cuando se introducen las cifras de analfabetismo funcional, aumentan si se introduce el de educación básica y se revolucionan si incluimos la necesidad de reciclamiento profesional.

Antes de terminar este apartado no podemos dejar aludir al tema de los contenidos y de los recursos para la formación de los adultos. Baste dos experiencias. En cualquier librería bien dotada, puede uno solicitar un libro para niños. El empleado preguntará por la edad del niño. Luego nos enviará a una serie de estantes que ofrecen diferentes colecciones sobre diferentes materias. Si pregunto por un libro para adultos, tendré que advertir que no se trata de uno subido de tono, que lo que quiero es un libro como para un nivel cultural básico; entenderá un libro de texto de enseñanza primaria o secundaria.



La educación de personas adultas aporta a la industria editorial y a los científicos un compromiso más intenso con lo que se denomina divulgación de la ciencia y la tecnología; de lo contrario, lo que me ofrecerán será una novela. La segunda experiencia la tuvimos en una de las llamadas “Escuelas de padres” y que terminamos denominando “tertulias para mayores”. Cuando cogimos confianza, dimos oportunidad a que propusieran temas de conversación, “centros de interés” (para nosotros contribuir a su cultura básica y proponerles lecturas de la biblioteca). Recordamos tres: “los nervios” (los estados de nervios), “la bebida” (lo propusieron las mujeres); un señor mayor propuso “las trombosis cerebrales”. Nos hicieron reflexionar sobre dos temas importantes: ¿Cómo desarrollar cultura básica desde sus centros de interés? ¿qué es lo que teníamos que estudiar nosotros para ser agentes formativos suyos?

Un proyecto de educación básica de adultos construido desde sus centros de interés obliga a un esfuerzo colectivo y cooperativo de construcción cultural sin precedentes. A ello hay que añadir que nos encontramos en plena penetración de una nueva contingencia cultural, que entendemos equivalente a la de la escritura: la de las aplicaciones de la tecnología digital. Dejemos la indicación, para que el posible lector continúe sus propias deliberaciones.

Volviendo a la pregunta de la joven con la que abríamos este texto le diríamos que los problemas intelectuales que se derivan de la aportación de las personas adultas como sujetos genuinos de formación, no solamente plantea un desarrollo de acciones sociales, sino que presenta problemas capaces de satisfacer la más exigente de las curiosidades intelectuales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- DELORS, J. Ed. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO. Madrid. p.21.
DENIS, M. (1984) *Imágenes mentales*. Madrid, Siglo XXI; SUEIRO, E. (1989) *Vividez de imágenes mentales en función de la edad, sexo y capacidad evocadora de*



- imágenes de los sujetos, y del valor concreto-abstracto y no emotivo-emotivo de las palabras.* (Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca)
- DESPRET, V. (2001) *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions.* París, Le Seuil.
- GREENSPAN, S. I. y BENDERLY, B. L. (1997) *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia.* Barcelona, Paidós
- HAURIOU, M. (1967) *Teoria dell'istituzione e della fondazione.* Milano, Giuffrè.
- HOBBS, T. (1964) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil.* Río Piedras, Ed. Universitaria de Puerto Rico.
- KANDEL, E.R. (2007) *En busca de la memoria. El nacimiento de una ciencia de la mente.* Buenos Aires, Katz.
- LATOURET, B. (1991) *Nous n'avons jamais été modernes.* París, La Découverte.
- LOCKE, J. (1980 v.o. 1690) *Ensayo sobre el entendimiento humano.* Madrid, Editora Nacional, 2t.
- MOSTERIN, J. (1994) *Filosofía de la cultura.* Alianza. Madrid.
- PINKER, S. (2003) *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana.* Barcelona, Paidós.
- ROUSSEAU, J.J. (1985) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres ; El contrato social.* Barcelona, Orbis. "nada hay tan dulce como él en su estado primitivo".
- TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.* Barcelona, Ariel.
- TRILLA, J. (1993) *Otras educaciones : animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona, Anthropos.
- VYGOTSKI, L.S. (1996 v.o. 1976) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Critica-Barcelona, Mondadori.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, Paidós.

NOTAS:

- ⁱ TRILLA, J. (1993) *Otras educaciones : animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* Barcelona, Anthropos.
- ⁱⁱ http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap1_fr.pdf (28-8-2007)
- ⁱⁱⁱ HAURIOU, M. (1967) *Teoria dell'istituzione e della fondazione.* Milano, Giuffrè.
- ^{iv} http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=9127&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (27-8-2007)
- ^v <http://www.oei.es/alfabetizacion/b/DOCBASE%20PIA.pdf> (27-8-2007)
- ^{vi} <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> (27-8-2007)
- ^{vii} <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf> (27-8-2007)
- ^{viii} http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf (27-8-2007)
- ^{ix} MOSTERIN, J. (1994) *Filosofía de la cultura.* Alianza. Madrid.
- ^x DELORS, J. Ed. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Santillana-UNESCO. Madrid. p.21.
- ^{xi} LATOURET, B. (1991) *Nous n'avons jamais été modernes.* París, La Découverte.
- ^{xii} <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtlle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>. (28-8-2007)

- ^{xiii} DENIS, M. (1984) *Imágenes mentales*. Madrid, Siglo XXI; SUEIRO, E. (1989) *Vividez de imágenes mentales en función de la edad, sexo y capacidad evocadora de imágenes de los sujetos, y del valor concreto-abstracto y no emotivo-emotivo de las palabras*. (Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca)
- ^{xiv} LOCKE, J. (1980 v.o. 1690) *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editora Nacional, 2t.
- ^{xv} S. Rábade, en la introducción a LOCKE, J. o.c., p.14.
- ^{xvi} LOCKE, J. (1980) O.c., Cap. I,15.
- ^{xvii} LOCKE, J. (1980) O.c., Libro II, cap. 1.2.
- ^{xviii} LOCKE, J. (1980) O.c. Libro IV, cap.12.10
- ^{xix} PINKER, S. (2003) *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona, Paidós.
- ^{xx} ROUSSEAU, J.J. (1985) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres ; El contrato social*. Barcelona, Orbis. “nada hay tan dulce como él en su estado primitivo”.
- ^{xxi} HOBBS, T. (1964) *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. Río Piedras, Ed. Universitaria de Puerto Rico.
- ^{xxii} KANDEL, E.R. (2007) *En busca de la memoria. El nacimiento de una ciencia de la mente*. Buenos Aires, Katz.
- ^{xxiii} GREENSPAN, S. I. y BENDERLY, B. L. (1997) *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Barcelona, Paidós
- ^{xxiv} DESPRET, V. (2001) *Ces émotions qui nous fabriquent. Etnopsychologie des émotions*. París, Le Seuil.
- ^{xxv} WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.
- ^{xxvi} TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.
- ^{xxvii} VYGOTSKI, L.S. (1996 v.o. 1976) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica-Barcelona, Mondadori.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

García Carrasco, J. & Martín García (2007): Visiones, revisiones y reversiones de la Educación de Adultos: aportaciones de la educación de adultos al sistema social de educación. García Carrasco, J, y Martín García, A. V. (Coords.) *El reto de la Educación de Adultos* [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 1, nº 1. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://web.usal.es/~efora/efora_01_01/n1_01_carrasco_garcia.pdf>

ISSN: XXXX-XXXX