



EDUCACIÓN INFORMAL DE PERSONAS ADULTAS EN CULTURAS ORALES, LECTOESCRITORAS E INFORMACIONALES

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO*

RESUMEN. Este artículo, después de definir el concepto de la adultez, desde la perspectiva de la naturaleza y de la cultura, ofrece un análisis del significado de la educación de personas adultas en las distintas contingencias: la oral, la lectoescritora y la de la tecnología digital. En cada una de ellas la educación de las personas adultas se configura e identifica de una forma sensiblemente distinta. En realidad, el análisis va más allá del ámbito de la educación de personas adultas para replantear una definición de los diferentes retos educativos en cada contingencia social y más en concreto en la actual coyuntura.

ABSTRACT. First, the article defines the concept of adulthood from the point of view of nature and culture, and secondly, provides an analysis of the meaning of Adult Education in the different situations: the oral one, the one related to reading and writing, and that of digital technology. In each of them, the education of adults takes shape and identifies itself in a very different way. Actually, the analysis goes beyond the scope of Adult Education in order to redefine the different educational challenges in each social situation, and more particularly in the present circumstances.

EL CARÁCTER INFORMAL DE LA FORMACIÓN EN LAS COMUNIDADES CULTURALES

Si se analiza la bibliografía, existe coincidencia en estimar que el concepto de *educación informal*, y lo que se entiende como su

referente en la práctica, se convierte en tema pedagógico a partir de la obra de Philip H. Coombs¹. Era el año de 1968, el de la denominada «Revolución de mayo». Curiosamente, los epígonos en aquél mayo convulsivo fueron dos personas mayores y un difunto: Mao, Marcuse y Marx.

(*) Universidad de Salamanca.

(1) H. COOMBS: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1971.

Coombs advertía que el esfuerzo total de formación en las comunidades desarrolladas estaba formado por los mastodónticos «Sistemas de Enseñanza» y por el «desconcertante surtido de educación no formal»: *un sistema de sistemas de formación*, indefinido, con alto potencial de contribución al enriquecimiento cultural y a la realización personal, de respuesta rápida, tanto al desarrollo personal como al nacional. Para el autor, en aquél momento, la clientela era indefinida y la respuesta poco clara. Estos sistemas equivalían a los de la economía sumergida en la actividad económica. El tema se consideraba interesante, porque mostraba que los sistemas educativos no proporcionaban respuesta, rápida y próxima, a las demandas formativas; parecían divergentes las exigencias sociales y las de la habilitación académica. El sistema de enseñanza parecía poder responder a una necesidad de formación básica o general en respuesta a metas estables, pero parecía incapaz de adaptación a una demanda de continuidad con particularidades inestables. La iniciativa de corporaciones y hasta de particulares habían advertido ahí un potencial de ocupación emergente, un campo para la empresa cultural. Es decir, la iniciativa, informal y no formal, se organizaba desde la crisis, desde los problemas no resueltos. Desde entonces, en los currículos personales, en las hojas de vida, los sujetos se identifican ante los empleadores con referencias acreditadas por el sistema formal y por el magma de las acreditaciones informales. Si bien se mira, cualquier currículo académico exhibe títulos formales y créditos informales (acreditación de Congresos, Seminarios, Cursos y hasta estancias en instituciones nacionales y

extranjeras). Con todas esas referencias construimos la descripción de nuestra acreditación cultural. La formación, en cualquier sujeto humano, está elaborada dentro de una dialéctica de formalidad, no formalidad e informalidad.

La crisis de la educación en el momento actual no es como la definía Coombs una crisis por contraste de plasticidad de respuesta en la educación formal y la informal, sino una crisis cuya causa se atribuye a una *contingencia cultural*; está favorecida por un suceso que rompe la dinámica evolutiva que traía la cultura. Ese suceso ha sido identificado como el «impacto» de las tecnologías informacionales, que produjo la aparición de un nuevo entorno de actividad, denominado «ciberespacio» –una «alucinación consensuada»² respecto a un mundo virtualmente detrás de la pantalla– y la metamorfosis de prácticas culturales de todo tipo; aparecen desde las «tecnociencias»³ a la extravagante galaxia de la «ciberdelia»⁴. Los problemas más graves de la educación contemporánea, sin embargo, parecen conectarse de manera muy lejana con el impacto; son dificultades en la potencialidad formativa de las comunidades de práctica tanto formales como informales. Me atrevería a decir que es crisis, sobre todo, en el potencial formativo de las comunidades del área de la informalidad: en la familia, en el asociacionismo, crisis de afiliación en instituciones sociales participativas, en los dominios de ocio y tiempo libre... Estimo que es esta crisis en el espacio informal, la que transfiere en forma de reclamación asistencial al Sistema de Enseñanza; esta transferencia es la que convulsiona la actividad

(2) W. GIBSON: *Neuromante*. Barcelona, Minotauro, 2000, v.o.1984.

(3) J. ECHEVERRÍA: *La revolución tecnocientífica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2003.

(4) M. DERRY: *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Madrid, Siruela, 1998.

formal⁵. No son las TIC las que introducen violencia en las aulas, pérdida de autoridad, ni las que desacreditan la función docente, las que llevan a algunos alumnos a plantarse como «objetores de enseñanza». Es la convulsión informativa del espacio informal, a esto sí contribuyen las TIC, las que hacen replantearse la trama de contenidos y las formas de enseñanza del Sistema formal.

Esto equivale a decir, soy consciente de ello, que el problema de la educación contemporánea es un problema de educación de adultos. De ser cierto, equivaldría a proponer que tenemos que reconstruir la Teoría de la Educación, la cual ha sido elaborada desde una perspectiva vinculada especialmente al proceso evolutivo, cuyo destinatario ha sido fundamentalmente la infancia y la adolescencia. Ahora aparece que la perspectiva ha de ser, por principio y desde el principio, la totalidad del decurso vital de las personas. El adulto es sujeto genuino del proceso formativo y no únicamente cuando culturalmente está hecho una lástima. De hecho, son los adultos mejor formados los mayores consumidores de cultura. El hecho de que hoy, el adulto aparezca genuinamente, y no por déficits de acreditación cultural, como sujeto de formación lo tomo como una *contingencia existencial*, tan sorprendente como el otro impacto. La «escuela» (en todos sus niveles, hasta el de las altas ingenierías), hasta ahora, había sido hogar formativo para alumnos y jóvenes; un adulto formado, tenía que estar culturalmente terminado.

Ambas contingencias, la del decurso vital y la de la revolución tecnológica, obligan a una consideración de la formación necesaria dentro del modelo del

juguete de las muñecas rusas: una estructura de vigencia dentro de vigencia. Vigencia de la cultura de la oralidad y de las competencias comunicativas –ejercitadas especialmente dentro de los ámbitos informales–; dentro de la vigencia de la cultura lectoescritora –hoy desparramada tanto en el ámbito noformal como en el informal–; dentro de la virtualidad del contexto informacional, especialmente integrado en los ámbitos lúdicos, informales y en los niveles más desarrollados de los altos centros de la investigación. El desarrollo que aguarda es el que corresponde al Sistema de Enseñanza, a continuación señalaremos pautas para la reconstrucción de la narrativa de la formación, dentro de los problemas no resueltos y las contingencias culturales.

LAS PERSONAS ADULTAS VISTAS DESDE LA NATURALEZA Y DESDE LA CULTURA

LA CONDICIÓN NATURAL DEL ADULTO

La referencia primaria del concepto «adulto» indica una etapa en el desarrollo de un organismo en la que alcanza madurez sexual, tanto en los machos como en las hembras. Toma en consideración, en primer lugar, la función biológica reproductora y la madurez de la morfología que la sustenta. Pero la práctica de la reproducción que mantiene la especie, carece de sentido si no se contempla en el marco más amplio del comportamiento, especialmente si se trata de las especies no sólo gregarias sino sociales, a las que pertenecen los primates y los seres humanos.

El quehacer vital adulto en las especies antropomorfas, incluyendo en el

(5) J. M. ESTEVE ZARAZAGA: *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.

grupo los seres humanos, se muestra por el ejercicio de funciones mentales complejas de carácter convivencial. La adultez no adquiere sentido en la mera maduración reproductora, sino en la búsqueda de estabilidad psicológica, en lo individual y de estabilidad social, en lo comunitario. Lo uno y lo otro requiere del ejercicio competente de funciones mentales complejas que juegan un papel decisivo en el anclaje adaptativo de los individuos en su comunidad de prácticas, jugando un papel esencial en su dinámica vital. Estas funciones mentales definen un ámbito de experiencias vitales de participación en la comunidad de prácticas, cuya complejidad se advierte de manera especial en los patrones de comportamiento que juegan entre la confrontación y la reconciliación. Supone en esas especies un fino análisis de las percepciones por las que *notan* y *sienten* particularidades del mundo en el que viven, y la comprensión de acontecimientos relacionales en los que *notan* y *sienten* los estados de cosas entre los sujetos con los que conviven. Especialmente, la reconciliación concierne a acontecimientos del pasado y a intenciones sobre acontecimientos que se proyectan hacia el futuro. La reconciliación exige y demuestra la sensibilidad para la perturbación de las relaciones, la implantación de una heurística del temor a estas alteraciones, la gestión de los contactos y de las interacciones, la percepción de la necesidad de cambio antes de la normalización de la relación, la valoración de los cambios y la estimación del valor «del palo y de la zanahoria», el manejo de artificios de coalición para el

mantenimiento de la posición en la identidad y de la estructura o el cambio en los vínculos sociales. El estadio vital de la adultez se encuentra indexado, desde la naturaleza, por funciones madurativas y por funciones mentales para la representación y elaboración de información social⁶, en las que se encuentran implicados todos los miembros de la comunidad (machos y hembras, niños, adolescentes y jóvenes). El estatuto de adulto, inicialmente, se alcanza por el desarrollo y por la incorporación a las prácticas sociales de convivencia. En este marco global es donde adquiere sentido la ventaja adaptativa de estas especies, al margen de esta referencia no se puede comprender la condición de adulto.

La etiología había sorprendido con el descubrimiento de «inteligentes» patrones de comportamiento animal, inimaginables antes de ser demostrados fehacientemente por la observación⁷; aunque más transcendencia tuvo el desmoronamiento de la hegemonía de los seres humanos como los únicos fabricantes de herramientas y los únicos identificados como pertenecientes a comunidades culturales⁸. Lo que más maravilla, y a lo que atribuyo mayores consecuencias para la antropología, es la cada vez más evidente y compleja inteligencia social de los primates. Respecto a las evidencias de la finura y del calibrado de la planificación de la conducta social pierde relieve, manteniendo su importancia, la inteligencia técnica. La condición de adulto capaz, quedaba reflejada por la habilitación reproductora y por la madurez en los patrones de relación social, una inteligencia

(6) F. de WAAL: *De la réconciliation chez les primates*. París, Champs Flammarion, 1993. El autor plantea su estudio diferencial y comparativo en cuatro especies de primates y establece inferencias respecto al comportamiento social humano.

(7) J. VAUCLAIR: *L'intelligence animal*. París, Editions du Senil, 1995.

(8) J. SABATER PI: *El chimpancé y los orígenes de la cultura*. Barcelona, 1992.

social operatoria, que resuelve problemas relacionales mediante estrategias significativas de comportamiento, comunicándose⁹. Es curioso que también entre los humanos, los problemas culturales más graves, los de consecuencias más tremendas cuando permanecen irresueltos, son problemas relacionados con la dificultad de encontrar una salida negociada a conflictos convivenciales. Conflictos que tienen como sujetos actores a los adultos, son problemas de personas mayores.

LA CONDICIÓN CULTURAL DEL ADULTO

No se puede negar que, en la segunda mitad del siglo pasado, prevalecía la opinión acerca de que el *locus* en el que se generaba la condición de «ser humano hecho y derecho», acabado en lo que a punto de formación se refiere, era el sujeto particular, como si cada quien hubiese de descubrir por sí mismo el patrón de trato con el mundo, tanto el mundo natural como el social. El desarrollo era privilegiadamente entendido como un proceso constructivo desde el interior, a partir de lo biológicamente dado, «esquemas de acción» e «invariantes funcionales» (asimilación, acomodación, adaptación y organización), en función de los cuales se definen etapas, secuencialmente inalterables y universales, independientes del contenido al que se aplican, del contexto cultural en el que operan, el lenguaje en el que se expresan y las mediaciones sociales en las que se *elicitan* y consolidan. La transición unidireccional de unos estadios de desarrollo a otros sólo se alcanza por la actividad de las funciones

mentales que caracterizan el precedente. Adulto, por lo tanto, en el pleno sentido, era algo a lo que inexorablemente se llega, si el proceso no es impedido por contingencias vitales que bloqueen el proceso funcional: el accidente, la patología o la muerte prematura. Desde este modelo «a lo Piaget», quedó definitivamente subrayada la importancia del despliegue individual en la práctica y la exigencia de atención personal que inspiró el proyecto cultural de la mayor parte de las instituciones de formación¹⁰. Este modelo se acopla perfectamente a supuestos muy extendidos, que implícitamente vertebran los Sistemas de Enseñanza y las Instituciones de Formación: aprender es un proceso individualmente atribuible, planificado en lo fundamental como un período de formación con principio y final; había coincidencia colectiva en que es mejor segregarlo de otras actividades y, dada su trascendencia, establecerlo finalmente como período obligatorio; la formación cualificada se concibe como resultado de una planificación sistemática de enseñanza.

Esquematisando, también diremos, que el cambio más profundo en la visión del desarrollo humano se produce, mediado el siglo pasado, al concebirlo como generado socialmente y entenderlo culturalmente mediado «a lo Vygotsky»; se recuperó e integró la perspectiva etológica a la que aludimos en el párrafo anterior. La madurez en la formación se interpretó como un proceso integrado en el desarrollo, pero social y culturalmente mediado. La mediación se entiende en un sentido radical y propio al explicar el proceso evolutivo de las funciones mentales

(9) F. de WAAL: *La política de los chimpancés*. Madrid, Alianza, 1993.

(10) M. PÉREZ PEREIRA: *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid, Alianza, 1995. Se trata de un texto en el que se compendian las más importantes aportaciones al estudio del desarrollo.

desde una configuración intersubjetiva, en el exterior, hacia una configuración intrasubjetiva, en el interior. El proceso interpsicológico, al que se alude en la teoría no es el global de la sociedad, sino el que tiene lugar entre individuos implicados en prácticas sociales e interacciones comunicativas, dentro de comunidades de práctica. De aquí se deriva la «ley genética general del desarrollo cultural», en cualquier persona de cualquier edad¹¹: cualquier función, presente en el desarrollo cultural de un individuo, aparece en dos planos distintos; primero, en el interpsicológico, en el dominio de las relaciones entre las personas actores en la situación cultural; segundo, como categoría intrapsicológica, en el actor que la internaliza o la incorpora, ejecutando su función en el medio interno. Esto tanto en lo referente a lo que la mente de los individuos atienden, a lo que memorizan lógicamente organizado, a lo que, en general, denominamos pensamiento estructurado y afectividad armonizada. La experiencia, incluso la conciencia, es experiencia «realizativa» en lo social y en lo personal; la conciencia elaborada, se construye primero en la zona social, luego en el ámbito personal. El *locus* donde se promueve la evolución del sujeto, desde sus funciones naturales (atención, memoria, pensamiento...), es esa «zona de desarrollo próximo», instituida en la interacción donde se define el potencial de cambio en la operación mental superior¹². Yo creo que estas consideraciones constituyen fundamento para la tendencia actual de presentar la educación y la formación de adultos desde una

perspectiva dialógica, por tener en cuenta, por principio, que son adultos y no «como niños».

Desde esta perspectiva, el basamento vital sobre el que se construye la maduración antropológica, la adultez cultural y el proceso de formación cultural, es el carácter constituyente del sistema de habilidades sociales. La calidad en el conocimiento se realiza como competencia en la ejecución de prácticas sociales valoradas: cazador eficiente, agricultor competente, mecánico fino, compañero cordial, deliberador comprensivo, observador compasivo. El ejercicio de conocer y saber aparece como compromiso y participación en empresas colectivas, un echar la mano activa en el ajeteo comunitario; la marginación social, en correspondencia, se muestra como un no tener donde echar una mano ni mano que ofrecer; la malignidad social, como un echar la mano al cuello y no sentir el horror de andar maltratando. El conocer significativo aparece integrado por la experiencia de un mundo con significado y por la experiencia de sentido en el compromiso con la comunidad.

Según esto, la *educación formal* toma el cometido de una preparación para la verdaderamente importante y vitalmente decisiva: el proceso informal de formación de los seres humanos en sus comunidades de práctica responsable. En este espacio genuinamente adulto de formación es donde, por tenerla o no tenerla, el grupo humano se juega la calidad de vida y los pequeños la oportunidad de tener una vida de calidad. En los procesos informales, comunitarios y

(11) L. S. VYGOTSKY: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1989.

(12) J. WERTSCH: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988. Especialmente los capítulos «Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores» y «Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural».

prácticos, en los que los adultos habitualmente deambulan, y que no es de derecho que se comprometa a los niños, es donde se juegan sus destinos y sus problemas la cultura. Soy consciente de estar proponiendo un punto de vista en el que la educación es cosa de adultos y tiene la consecuencia lógica, de no poder dejarla exclusivamente a la responsabilidad de los profesores.

EL PROCESO SOCIAL DE CONOCER

E. Wenger¹³ extrae de estos supuestos que el significado del proceso de aprendizaje cristaliza en contexto de prácticas sociales: para el individuo como habilitación en la participación y en la contribución a las prácticas de su comunidad; para la comunidad en gestión política del refinamiento cultural del contexto de las prácticas valoradas, para la comunidad presente y las generaciones futuras. Desde este punto de vista, el quehacer de vivir es acción de participar, aprender es componente de la integridad de la vida cotidiana. De ahí se deduce que la evolución de las comunidades de práctica define al mismo tiempo el sentido y el significado de la evolución cultural; la secuencia de alternativas cambiantes de la participación del individuo en las prácticas sociales expresa las transformaciones experienciales de la identidad del sujeto en el contexto de su comunidad.

Estimo que, dentro de este planteamiento, la definición de etapas en el desarrollo adquieren una dimensión de atribución y calificación social que no se establece en función ni de rasgos morfológicos

ni de potencialidad reproductiva; así es como la condición de adulto se impregna de papeles y cometidos socioculturales. En esta perspectiva es donde adquiere sentido el concepto de *educación de personas adultas*, por el papel que juegan las prácticas culturales en la actividad de las funciones mentales y la calidad de las funciones mentales, en el compromiso social con las prácticas culturales; siendo la práctica cultural el medio en el que se configura el papel del adulto en la comunidad social y en el que se construye o desmorona su identidad. En una comunidad en permanente situación de cambio, porque cambia la comunidad y cambian las prácticas, la identidad aparece fragmentada, como los espacios de convivencia; la identidad del sujeto adulto, de todos los adultos, se encuentra en equilibrio inestable, en estado permanente de necesidad formación: una formación constructora y reparadora permanente. La atención preferente al aprendizaje institucionalizado, transitorio, ocultó el estado permanente de necesidad de sostenimiento de la identidad. De hecho, los mejor formados son los mayores consumidores de formación. El efecto mayor de mi formación fue convertir en pasión el juego de la formación en algunas zonas de mi tablero y la fascinación por el juego en cualquiera de las demás. A esto se llama curiosidad intelectual, la pérdida de esta curiosidad mental en el adulto es la fuente de su deterioro; en el caso del niño y el adolescente preocupa menos, porque socialmente se encuentran en período de *instrucción obligatoria*; pero, incluso aquí, esa curiosidad es el problema.

(13) E. WENGER: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós, 2001, pp. 21-ss.

LA PRÁCTICA CULTURAL COMO CONTEXTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LA PERSONA ADULTA

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DEL ADULTO EN LA EXPERIENCIA SITUADA

Nos adherimos en lo que sigue a la propuesta reflexiva de E. Wenger. Primamos en la investigación la perspectiva que da prioridad a la noción de *dominio vital*, estructurado por el contexto de práctica y la forma de participación. El dominio vital se encuentra *fragmentado* en multitud de comunidades de práctica, directa o indirectamente interdependientes, a través de continuidades-discontinuidades en las formas en las que el adulto implica su identidad. La experiencia situada del adulto evoluciona y se metamorfosea dentro de la vida cotidiana.

Al elegir como metódica la observación etnográfica, aparecen las comunidades de práctica en forma de contextos de experiencia realizativa de los sujetos, en permanente estado de construcción-realización. Las comunidades de práctica se instituyen como zonas de construcción de identidades, para bien o para mal. Desde el punto de vista de la calidad de vida, en las transiciones entre comunidades de práctica, la identidad del adulto se construye-destruye, dentro de una secuencia de continuidades-discontinuidades: lo que en cada circunstancia, para cada persona, su vida en la circunstancia puede ir dando de sí. Cada etapa de la vida aparece en la cultura como una demanda de identidad, de participación, de afiliación, de interdependencia, en la que para cada sujeto, independientemente de la edad, el dominio vital aparece como oportunidad de identidad, o como una zona donde la identidad se pierde.

Culturalmente, la decepción, la deserción, la pérdida, el abandono, el no poder dar de sí, siempre se mantiene, en cada cuadro del tablero, al acecho: especialmente en los cuadros de la ocupación y en los cuadros de la emoción.

El concepto de *sociedad* adquiere como referente el tejido que forma la *comunidad fragmentada*, la textura de comunidades de práctica en las que participa el adulto; desde cada uno se puede obtener la energía para el sostenimiento de la identidad participante o el infortunio para la deserción total.

La *identidad* aparece como continuidad-discontinuidad en la forma de participación y de compromiso con los diferentes dominios de práctica, pudiendo apreciarse el carácter fragmentado también de la identidad, la cual adquiere una presentación («rostro») diferente en cada dominio, yendo de la racionalidad a la improvisación, de la coherencia a la incoherencia; como dice Morin, puede ser desconcertante ir desde el *sapiens* al *demens*, según el dominio y la comunidad de práctica, dependiendo del sentido y de la representación que se asume en cada contexto. En cada contexto, la identidad del sujeto adulto puede proporcionar sorpresa, dado que esa identidad se expresa dentro de una experiencia situada y no como un abstracto *a priori* o como una constante, en cada situación.

EL ESPECTRO DE LA INTENCIONALIDAD FORMATIVA EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

La *intencionalidad* de las agencias de formación, sean personales o institucionales, se formulen de manera explícita o se contengan implícitas en la estructura de la organización, adquiere la condición de *intencionalidad quebrada*.

La comunidad cultural fracasa en la misión de instituirse en *locus* informal de formación de sus actores mayormente requeridos, los adultos. Porque no se realiza plenamente el compromiso del sujeto adulto con la práctica, porque frecuentemente repudia la afiliación a la comunidad de práctica, por las discontinuidades de sus experiencias formativas.

Todo ello indica que la *dinámica de la actividad* en la práctica vital del adulto se integra en su experiencia de subjetividad y con su proceso formativo, para bien o para mal. De ahí que en las sociedades actuales, tan importante como la preocupación por la calidad de los Sistemas de Enseñanza, es la preocupación social y la responsabilidad política, por la salubridad del sistema de los sistemas de acciones cívicas informales que satisfagan las necesidades formativas de la comunidad de personas adultas. No suele plantearse la importancia de las inversiones para el desarrollo de iniciativas cívicas informales de carácter cultural para personas adultas, respecto al aumento de la calidad (eficacia formativa) de los sistemas de enseñanza. En cambio se subraya la importancia el medio adulto en la formación de disposiciones y actitudes, de los niños y adolescentes, necesarias para beneficiarse del sistema institucional formal. El desarrollo cultural sostenible no depende exclusivamente de la eficacia del sistema de enseñanza.

Digamos finalmente, que todo *compromiso* con la práctica es compromiso en la negociación de su significado, es *compromiso con el procedimiento* de ejecución y *compromiso de afiliación* con la comunidad en la que la práctica se desarrolla. Este es el sentido que asumimos para el concepto de participación. Por eso la comunidad de práctica tiene una dimensión social, una dimensión de aprendizaje y una dimensión de límite de

oportunidad. Las comunidades de prácticas envuelven el dominio vital y lo definen, por eso toda comunidad humana de cualquier cultura es un dominio vital, un dominio de aprendizaje y una oportunidad limitada de identidad, para bien o para mal. En el dominio vital cada sujeto está en estado permanente de interacción social, en estado permanente de aprendizaje, en estado permanente de redefinición de identidad. Esta advertencia es fundamental para comprender el compromiso integral de la comunidad de prácticas con la formación de las personas adultas. Su compromiso no es exclusivamente con el desarrollo económico, también lo es con el social; y, éste, no es exclusivamente sanitario. Está, también, en crisis global, la salud cultural del sistema social, por más que sea, por naturaleza, esencialmente informal.

La inmadurez, desde la cultura, se definiría por tres caracteres: identitariamente flexibles, prácticamente ignorantes y comunitariamente dependientes. La adultez se definiría por una transición hacia la participación: comunitariamente comprometidos, participativos en las prácticas y habilitados como actores. Esta podría ser la figura adulta en sociedades orales y en comunidades de práctica en la que la oralidad predomine como mediación en la interacción. Tal vez haya sido ésta, en escorzo, la tipología de la adultez durante centenares de miles de años.

El concepto de educación de adultos se encuentra asociado a contingencias culturales. Estimo que la contingencia fundamental, desde nuestra perspectiva, haya sido la contingencia cultural de la lecto-escritura y sus diferentes interfaces durante el recorrido global de una decena de miles de años. En ese recorrido se fue consolidando una metamorfosis de las prácticas culturales, por la mediación de la escritura, que fue impregnando

todo el tejido de la actividad en las comunidades humanas. Hoy, progresa velozmente una nueva contingencia cultural, la de las Ciencias y Tecnologías del Conocimiento, que progresa aceleradamente en la impregnación de las prácticas, replanteando participaciones, aprendizajes, compromisos, representaciones e identidades; lo que se intuye considerando todas las manifestaciones de la «ciberdelia». En esos entornos antropológicamente primarios, como en la *praxis educativa tradicional*, la relación formativa se mantiene dentro de pautas de relación intergeneracionales, de generaciones diferentes y de relaciones entre iguales, y el eje de la acción se centra en la familia en todas sus formas y manifestaciones, nuclear o ampliada (en el clan), donde se siguen encontrando fundidos el espacio intersubjetivo y el espacio productivo¹⁴. ¿Por qué en las sociedades tradicionales no aparece el adulto como sujeto genuino de educación? ¿Por qué la educación de adultos tiene relación directa con los modos de la educación contemporánea? ¿Por qué la educación de adultos se transforma en un asunto central en el siglo XXI?

¿Cuáles han sido los elementos que rompieron el equilibrio y la secuencia del ciclo vital, que han quebraron la relación entre maduración biológica y roles adultos? ¿Qué ha hecho que las personas adultas se vean en la necesidad de reconstruir parte de su identidad social y parte de su papel como actores sociales? ¿Dónde y por qué se producen estas fracturas generacionales?

LA METAMORFOSIS DE LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN COMO CONSECUENCIA DE LAS CONTINGENCIAS CULTURALES

LA CONTINGENCIA CULTURAL DE LA ESCRITURA

Estimo que no se puede entender el concepto de educación de personas adultas sin hacer referencia a contingencias culturales. La *Educación de Adultos* se instituye como término y como concepto pedagógico cuando, desde la cultura dominante, aparecen adultos que reproducen en su situación las claves educativas de dependencia formativa, análogas (no iguales) a las de la infancia en las sociedades tradicionales: adultos culturalmente dependientes, adultos culturalmente maleables y adultos culturalmente ignorantes¹⁵; adultos con carencias de autonomía cultural, adultos que manifiestan voluntad de aprendizaje y en los que se supone capacidad de aprendizaje, adultos cuya ignorancia convierte en inaccesible el flujo social de los bienes y los servicios culturales disponibles; la consecuencia final es la de que esos adultos están situados en una zona de riesgo respecto al compromiso social, en una zona de marginación respecto a las posibilidades de participación en comunidades de prácticas, estrechando los límites de su identidad como actores sociales.

En la raíz del problema de la educación de personas adultas se encuentra la innovación lectoescritora y todas sus interfaces, unas lentas como la evolución del formato y las características del

(14) Muchos de estos rasgos pueden rastrearse e intuirse dentro y a partir de las observaciones presentadas por M. MEAD: *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Paidós, 1999 (v.o. 1930).

(15) R. FLECHA: *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure, 1988.

soporte, otras revolucionarias como la imprenta. El cambio se acelera cuando se integran las consecuencias derivadas del nuevo sistema de comunicación en code-riva con la evolución del sistema de producción. Esta coderiva originó la escuela, y en la Ilustración, la aparición de los Sistemas de Enseñanza. Por eso la educación de personas adultas tuvo y tiene la *alfabetización* como basamento imprescindible. La escritura introdujo una fractura generacional que rompió el ciclo vital de la formación. Cada etapa en esta coderiva aumentó la fractura generacional, entre los quedaban a uno u otro lado de la zona lectoescritora de transferencia de información, entre los que locomocionaban socialmente en el centro de la corriente y los que viajaban en los bordes.

Esta fractura hace años proporcionó los términos: «analfabeto», «alfabetización» «analfabetismo funcional», cuando la alfabetización era incompleta, cuando, poseyendo el instrumento técnico lectoescritor, el uso cultural del mismo era incompleto y no permitía usar y disfrutar del núcleo básico del acervo cultural –la denominada cultura básica– tanto en el ámbito simbólico como en el profesional. Y, tanto la participación social como el ejercicio profesional exigen de esa incorporación del acervo cultural básico, «cultura mínima», porque los Estados democráticos fundamentan el ejercicio de la ciudadanía en grandes transferencias de información consensuada; el ejercicio profesional y las dinámicas comunidades de práctica, requieren de cantidades ingentes y continuas de información, con mediación de *textos* de todo tipo. Nadie duda hoy, de que el mantenimiento de la ocupación profesional y la incorporación

a las organizaciones emergentes requiere un constante reciclaje de la formación.

Las culturas lectoescritoras aparecen cuando se aplica la función gráfica a la construcción de un sistema de comunicación simbólica. Aunque asociamos escritura y comunicación oral, sobre todo en los casos de la escritura silábica y consonántica, la escritura tiene muchos otros aspectos que permiten identificarla como *otra manera de hablar*, un campo nuevo de producción simbólica¹⁶ creado por el hombre, un nuevo espacio para la actividad mental, un nuevo ecosistema para la relación intersubjetiva y para los sistemas de acciones que desde ella pueden ser generados. La comunicación maximiza su carácter público más allá de los límites que permite la cultura fundamentalmente mediada por la conversación.

Al codificarse la cultura en un nuevo soporte, la escritura, la hace susceptible de superar un espacio de referencia local y alcanzar espacios de influencia expandidos. La consistencia del soporte aumenta la accesibilidad y reconstructividad del significado y las posibilidades potenciales de reproducción suprimen la condición de presencialidad para la comunicación efectiva con la fuente del significado; se instituye como espacio potencial el universal, se inicia el proceso de «globalización» cultural, del que es una buena prueba la dinámica cultural del espacio definido por el mar Mediterráneo. Los sistemas de escritura introducen un cambio cualitativo en la evolución cultural de la humanidad¹⁷.

Olson, muy acorde con el gusto actual de introducir metáforas espaciales para referirse a cambios culturales, alude a la nueva situación mediante la expresión de

(16) G. R. CARDONA: *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa, 1994.

(17) E. HAVELOCK: *Prefacio a Platón*. Madrid, Visor, 1994, v. o.1963.

que –ahora está– «el mundo sobre el papel». El verdadero interés del invento se encuentra en que la invención persigue la construcción de «artefactos literarios»¹⁸ cuyas propiedades hacen posible cambios cualitativos en la acción comunicativa humana y en las prácticas productivas, siendo ésta la base de los procesos de transmisión cultural y el cemento y la energía de la estructura y actividad del sistema social. No estamos meramente ante un mero sistema de registro del habla¹⁹. La técnica de la escritura podrá investigarse desde el punto de vista del desarrollo de sus virtualidades comunicacionales y desde el de sus virtualidades ecológicas para la producción de actividad mental²⁰. No se olvide que es la escritura la que proporciona al sujeto la conciencia de la estructura de la lengua y con ella la posibilidad de convertir la lengua en objeto de investigación.

Al modificarse el medio de comunicación se contribuye sustancialmente a la transformación de las prácticas sociales e institucionales. Es decir, que además de constituir la escritura un nuevo *registro nemónico* implica una renovación de las funciones de la acción social y una renovación, también, de la actividad dentro de la función epistémica o de conocimiento. Se produce como una impregnación lecto-escritora de la cultura. En las sociedades lecto-escritoras prácticamente toda la actividad social se encuentra total o parcialmente mediada por esa técnica. Precisamente muchos autores indican que la escritura se encuentra en la raíz misma de la de la dinámica hacia la complejidad social. Todo ello implica que el

estudio de las competencias lectoescritoras no deben únicamente ser analizadas desde la pedagogía de la lectura y la escritura, sino desde la afectación que los sistemas de comunicación producen dentro de la totalidad de la organización social. Por eso hemos superado una concepción alfabetizadora de la Educación de Personas Adultas para situarnos dentro de una perspectiva de formación general, profesional y sociocultural. Pero, hemos terminado el siglo pensando que las personas adultas sujetas de formación siguen identificando un segmento poblacional con necesidades especiales. Porque el analfabetismo y el uso limitado del acervo cultural lectoescritor no constituye únicamente una fuente de marginación cultural sino una evidencia de distanciamiento generacional. Si ha de mantenerse el cemento social intergeneracional todos deben incorporarse a la sociedad lectoescritora; y, no basta con aprender a leer, hay que incorporarse funcionalmente como actores sociales, aprender a «leer» ese «mundo sobre papel», del que separan más cosas que la mera competencia lectoescritora: separan compromisos y afiliaciones con los temas y separan los diferenciales emocionales asociados a los temas.

Goody concluye su libro con la siguiente afirmación: «Tanto desde un punto de vista cognitivo como sociológico, la escritura ha sido la “civilización”, la cultura de las ciudades»²¹. Una ciudad, respecto a la aldea de las culturas de oralidad, no es meramente un espacio estructurado de habitación, sino también un sistema organizado de producción;

(18) D. R. OLSON: *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa, 1998, p. 14.

(19) J. GOODY: *Entre l'oralité et l'écriture*. París, PUF, 1993.

(20) D. R. OLSON; N. TORRENCE: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1998.

(21) J. GODOY. 1990, op. cit., pp. 295-ss.

precisamente es la escritura la que instituye la posibilidad de mantenimiento y preservación de esta estructura compleja, reconstruyendo la tradición en forma de leyes e instituciones y haciendo de la constancia escrita un componente de la gestión social.

En las sociedades complejas que hizo posible la lectoescritura, se disocia paulatinamente el sistema de producción y el sistema de gestión social de la actividad de formación. Constituirán contextos diferentes: Sistemas de Formación, Sistemas de Producción, Sistemas de Gestión Social. Algunos hablarían de tres sistemas con riesgos de hipertrofia, en posible convivencia ideológica, pero con una evidente autonomía funcional, parecen crecer demandándose unos a otros, pero hablando idiomas cada vez menos intercambiables. No parece viable que los sistemas de formación puedan acomodarse a la diversificación de las demandas de producción, ni las políticas de educación de personas adultas constituir el remedio directo de las imperfecciones del mercado de trabajo o de la distribución equitativa de la riqueza o la oportunidad social. La demanda de formación entre personas adultas seguirá creciendo en extensión demográfica y en profundidad de contenidos, sin que puedan crecer sin límite las oportunidades institucionales. De ahí la importancia del desarrollo de la iniciativa cívica de carácter informal y la responsabilidad política de invertir en ella.

Aunque no sea atribuible causalmente toda la evolución cultural de los últimos 10.000 años exclusivamente a la escritura, la totalidad del período sería incomprendible sin la contingencia que hizo posible un *mundo sobre el papel*. Basten estos indicios para comprender el significado social del analfabetismo y la radical

comprensión del mismo por parte de Paulo Freire, cuando propone la alfabetización dentro de un proceso de concientización social. Cada vez se hace más difícil vivir las vidas con calidad en función exclusivamente del conocimiento local, de la oralidad o del grupo de parentesco inmediato. Cada vez cabe menos este localismo en los tiempos modernos.

Estos fueron los motivos por los que 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 deja de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresa el «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI», presidida por Jacques Delors; en ese Informe se indica: «la educación *durante toda la vida* se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI»²². Los pedagogos, los psicólogos y los políticos debemos profundizar en las consecuencias de estos enunciados si queremos llevar a la par los acontecimientos socioculturales, la reflexión sobre las acciones y los planes de formación, incluso las teorías generales sobre los procesos educativos. La educación de las personas adultas sigue reflejando

(22) J. DELORS: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996, p. 21.

institucional y políticamente la compensación de una fractura generacional en temas de titulaciones, acreditaciones.

Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital. La teoría de la educación debe incorporar este hecho realmente, no por la vía puramente metafísica de la «persona humana», sino por la vía real de incorporar en la reflexión la condición adulta, la tercera edad... y las condiciones reales de acciones de formación en estas etapas de ciclos vitales, desde el principio y por principio.

En el caso de la denominada Sociedad de la Información, Negroponte lo expresa con toda claridad: «la verdadera división cultural va a ser generacional»²³. Cuando en nuestro entorno un grupo de adultos discute el tema de la sociedad informatizada, la mayor parte de las veces, es que tienen en casa niños o jóvenes que manejan ordenadores o manipulan interfaces informáticos.

LA FORMACIÓN DE LOS ADULTOS DESDE LOS PROBLEMAS CULTURALES NO RESUELTOS Y LA METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN

La reflexión sobre la *educación y formación* de las personas adultas en la última mitad del siglo XX estimo que se organizaba

en torno a la idea de una *cultura disponible, desigualmente accesible, comunitariamente exigible* para el desarrollo del sistema científico y técnico, para el mantenimiento del mercado de trabajo dentro de la evolución productiva de las organizaciones, como garantía de una distribución equitativa de la riqueza y para el mantenimiento de la identidad participativa en las comunidades de práctica²⁴.

METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN Y DEL ANALFABETISMO

Por la velocidad de evolución cultural en todos los ámbitos del sistema social, comprobamos que sin la mediación activa de la lectoescritura, se expandía el acervo cultural inaccesible, el espacio de prácticas indisponible.

El primer indicio de la metamorfosis fue la aparición del concepto de *analfabetismo funcional*. Muchos autores tomaron la situación como un dramático «nuevo punto de partida»²⁵. El analfabetismo funcional, de límites difusos, se valoraba como problema silencioso y perverso, catástrofe cultural. El número mágico de analfabetos funcionales era el 30%; si la cata era muy exigente, como la realizada por Roland Barthes, entonces, uno de cada dos franceses aparecía como analfabeto funcional²⁶. Parte de la reflexión sobre la terapéutica alfabetización funcional, se centraba en el gusto, afición y afiliación a las prácticas de lectura;

(23) N. NEGROPONTE: *El mundo digital. Un futuro que ha llegado*. Madrid, Ediciones B, 1999. Nótese que el título original es aún más radical: «Being digital» (existencia digital).

(24) J. GARCÍA CARRASCO; A. GARCÍA DEL DUJO: *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 1997. En la obra colectiva, diferentes autores proponen variadas perspectivas desde las que considerar la educación y formación de personas adultas.

(25) L. O. LONDOÑO (coord.): *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid, Popular, 1990.

(26) R. BARTHES: *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, Seuil, 1972, p. 15.

otros, incluían como síntoma la corrección ortográfica, otros añadían la habilidad argumentativa. Al ir calibrando la *cultura indispensable*, cada vez era más alta la estimación del analfabetismo funcional y cada vez eran más novedosos los ámbitos en los que se reclamaba alfabetización funcional. Lo que algunos han empezado a denominar los *nuevos analfabetismos*. Y es que la comprensión del mundo podemos representarla como un proceso de legibilidad. Da Veiga Neto lo indica con claridad, en un texto que aduce J. Larrosa:

Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que quieren decirnos²⁷.

Cuando H. Bloom escribe un libro con el propósito de «enseñar a leer», no se trata de un libro de primeras letras, sino un texto que orienta por un itinerario de *alfabetización literaria*. En la mejicana «Gaceta Universitaria» (15/07/2002) un profesor ingeniero alertaba ante el riesgo que representa el *analfabetismo tecnológico*, que permanece como tal

riesgo aunque sea compatible con conocimientos enciclopédicos. El profesor alude a lo que otros llaman exigencia de *alfabetización informática*, cuyo mínimo pasa por la construcción y manipulación de documentos mediante un «procesador de textos» en una computadora. Otro profesor calificaba el monolingüismo como otra forma de analfabetismo, dado que el mundo global que soporta Internet, a pesar de todo, se expresa en inglés. Si uno recoge en un puño lo que ha sido su actividad como profesor tal vez sea razonable estimar que ha sido una dedicación exclusiva a la *alfabetización cognitiva*. Si como se ve, la metafórica de la lectura²⁸, cada vez es más empleada en la narrativa referida a la educación y la formación, no debe extrañar que algunos expresen la necesidad de que la alfabetización nos debe acompañar como proceso y como práctica a lo largo de la vida. D.A. Moreira entiende esa actitud como el remedio «o mal nosso da cada día». Mark Greenberg denomina *alfabetización emocional*, a la aplicación de un programa de mejora de la conciencia, el reconocimiento y la gestión personal de las emociones²⁹. La manera como se extienden los denominados hábitos de riesgo para la salud, tanto hábitos de consumo (tabaco, alcohol, drogas), como hábitos inadecuados de implicación en las prácticas (estrés)³⁰, postulan *alfabetización sanitaria* o cultura de la corporalidad³¹. El fomento de

(27) J. LARROSA: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 29.

(28) H. BLUMENBERG: *La legibilidad del mundo*. Barcelona, Paidós, 2000.

(29) D. GOLEMAN: *Emociones destructivas*. Barcelona, Kairós, 2003. El libro comenta un Seminario entre especialistas de diversas disciplinas y el Dalai Lama, sobre el tema de las emociones.

(30) J. GUIMON: *Salud mental relacional. Concepto, etiología y diagnóstico*. Madrid, Core Academia, 2001.

(31) J. GIL MORALES-NIETO: *Psicología de la salud. Aproximación histórica, conceptual y aplicaciones*. Madrid, Pirámide, 2004.

un humanismo de pertenencia al mundo de la vida que promueva los fundamentos de una cultura ambiental, se apoya en la *alfabetización etológica*: «Conocerse a sí mismo como organismo consiste, pues, en establecer unos cuantos principios básicos comunes a todos los sistemas vivos»³².

Los riesgos reales a los que un humanismo de dominancia –que funda la calidad del progreso en la *conquista* permanente– somete a la biosfera, postulan en el proceso cultural una *alfabetización ecológica*³³ (*alfabetización artística, alfabetización matemática...*).

La respuesta cultural a la demanda formativa, respecto a estos problemas culturales y sociales no resueltos, afecta a todo el sistema cultural y no meramente a su taller más programado: el Sistema de Enseñanza o a un programa de instituciones de educación de adultos, más o menos formales.

Yo creo que está implicado el aprovechamiento del flujo de *divulgación de conocimiento*, de producción de textos con el objetivo de desarrollar la comprensión de la legibilidad del mundo, mostrando la evidencia de que al hacer el mundo de la vida más legible se hace el de la humanidad más transparente: *divulgar*. En segundo lugar, que los medios de comunicación de masas construyan sus planificaciones desde la comprensión de esta necesidad de la *audiencia*. Para que el sujeto particular se implique, comprometa y se afilie a esta corriente de deliberación sobre el mundo y la vida, para en ella fundar su moralidad. En la «Sociedad de la Información» se hace de nuevo

imprescindible leer, quedar fascinado en la lectura, quedar prendido en la comprensión de lo comprendido: *leer*. De ello deduzco que la mejor manera de alfabetizar, la mejor manera de prevenir los diferentes analfabetismos, la mejor de sostener en la alfabetización durante toda la vida, consiste precisamente en algo tan elemental como enseñar a leer, contagiar la fascinación por la lectura y dejar que cada uno en el inmenso amazonas de información en fluidez constante, que identifica la sociedad contemporánea, vaya encontrando sus propios itinerarios. Será su sensibilidad la que le guíe prestando atención a la señales que va marcando la divulgación. La mejor ayuda que puede prestar el Sistema de Enseñanza en las primeras etapas es esta de prender el gusto, y el refinamiento en el gusto, por la lectura: una clave está en la maestría de las primeras letras, conscientes de que la sociedad alfabetizada tiene muchos enemigos.

LAS FORMAS DE LA ALFABETIZACIÓN, LAS FORMAS DE LA FORMACIÓN

J. Trilla reconoce la importancia y el perspectivismo de toda taxonomía. Entre las clasificaciones de las acciones de formación, tal vez la más extendida y apoyada con firmas prestigiosas, sea la de educación *formal, no formal e informal*³⁴. Por la denominación pareciera que se presentan con un gradiente cuya tensión culmina en la formal. Pero entendemos que la eficacia de toda acción pedagógica, como el destino de toda andadera, se ha de medir por su tendencia a que el tutelado

(32) L. MARGULIS; D. SAGAN: *¿Qué es la vida?* Barcelona, Metatemas, 2001. La frase citada pertenece a Niles Eldredge en el prólogo del libro.

(33) N. ELDRIDGE: *La vida en la cuerda floja. La humanidad y la crisis de la biodiversidad*. Barcelona, Metatemas, 2001.

(34) J. TRILLA: *La educación informal*. Barcelona, PPU, 1986.

persista en la búsqueda de la meta y el tutor deje de ser necesario. En este sentido se invierte la dirección de la jerarquía y todas las formas de educación tienen puesto el norte hacia el fortalecimiento, durante todo el arco de la vida, de un saludable estado de educación informal: el estado de informalidad se transforma en la meta. La persona educada es aquella con capacidad de extraer significado y construirlo desde el acervo cambiante de la cultura por itinerarios que autónomamente construye. De hecho mientras más cultivada es una persona, cuanto mejor es su formación, de mayor autonomía da muestra en la selección de prácticas culturales, mayor deliberación dedica a los acontecimientos que se ofrecen a su experiencia, más cuidadoso consumidor de cultura es. La taxonomía presenta, pues, la paradoja de que la meta de la educación formal es el aumento de la habilitación para, para prácticas, iniciativas sociales, acciones cívicas, la educación informal permanente y autónoma.

Aunque lo habitual es plantear aquella triarquía en el contexto cultural próximo, un famoso trabajo de S. Scribner y M. Cole, la sitúan en el contexto cultural global³⁵. Tanto las culturas de oralidad primaria, que no poseen en su repertorio técnico sistemas escritores, como las culturas lectoescritoras, tienen sus propios sistemas de preservación de experiencia y sistemas de procedimientos para maximizar la eficacia en la incorporación cultural. Se puede apreciar esto si se analiza comparativamente el procedimiento de incorporación cultural presente en la estructura del *rito* y en el procedimiento, que con la misma intención, estructura la *lección*; el mismo análisis podríamos rea-

lizarlo para el artificio oral de la *parábola* o para el artificio planificado en el proceso de enseñanza que configura una *unidad didáctica*. Podríamos en todos los casos verificar la presencia de tácticas para la atención, estrategias para facilitar la retención, para la recuperación del significado sin alteraciones de bulto, para alentar las actitudes o para promover la identificación con modelos valorados. En todas las culturas podrían aislarse, con apariencias más o menos resaltadas, las intenciones de las prácticas, su diseño facilitador de experiencia, los elementos que en la misma son testigos de experiencia acumulada por tradición, su condición de contexto para el conocimiento por participación. Es decir, con mayor o menor fortuna, según sea la familiaridad con cada género cultural, se podrían seleccionar ejemplos de cada categoría de la triarquía que comentamos.

LOS CARACTERES DE LA TRANSMISIÓN CULTURAL INFORMAL

Trilla, después de pasar por el calibrador cada uno de estos medidores se decide por la propuesta siguiente: «La educación informal es la que se produce mediante procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos»³⁶. Para ejemplificar este criterio de discriminación, pone como ejemplo el Museo. Su función es de exhibición y custodia, de muestra representativa de un acervo cultural; la función de incorporación cultural, la efectividad educativa cae del lado del visitante; mostraría así su *vertiente informal*; un gabinete interno al museo puede planificar programas para maximizar los efectos culturales

(35) S. SCRIBNER; M. COLE: «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», en *Infancia y Aprendizaje*, 17 (1982), pp. 3-18.

(36) J. TRILLA, 1986, op. cit., pp. 224-225.

de la visita, mostrando, por esta vía, la *virtualidad no formal* del museo. Yo añadiría que muchos museos, especialmente lo de antropología, tienen laboratorios donde se investiga, se realizan tesis de doctorado y se planifican programas de formación de investigadores. En este rincón del museo estaría su ámbito *formal*.

No quiero entrar en discusiones sobre lo formal o informal, porque la distinción es útil, aunque al tiempo que clarifica el horizonte con su ley, oculta para conseguirlo parte de la riqueza del panorama. Por ejemplo, esconde que la medida en que la intencionalidad educativa sea distinguible en una práctica depende, también, de la potencia discriminativa del observador y del grado de formación del sujeto que participa en las prácticas, de su nivel de participación. Las gentes que llevan sus hijos a prácticas culturales del folclore local tienen cierta conciencia de que la participación contribuye a la construcción de identidad cultural. Que no tenga necesidad de especificarse la intención como advertencia a los participantes, se debe al hecho de que las culturas depuran evolutivamente los procedimientos y por economía mental, terminan cristalizándolos; la especificidad del proceso es sólo tácita. En ello funda su pedagogía el ritual o la liturgia con el eterno retornar de los misterios. La participación en el ritual y los estados actitudinales del participante completan los ingredientes para que el *mecanismo* del ritual ejercite su labor de talla sobre el pensamiento y el sentimiento, provocando desde la participación enraizamiento de la afiliación. El otro caso sería el del crítico de arte, estudioso sistemático de movimientos artísticos, el cual encuentra el «texto» privilegiado para su estudio, precisamente en el museo: allí está su aula de estudio, allí están los maestros y sus magistrales lecciones.

Las culturas orales no tenían explícitamente instituciones de formación, ni profesionales de formación, ni programas acreditables de formación. Sin embargo, sus rituales fueron instituidos con una función expresa y clara de formación de identidad, de promoción de participación, de acrecentamiento de afiliación a la comunidad cultural; por esta vía transmitían contenidos de experiencia, valoraciones de experiencia y diferenciales sentimentales asociados a la experiencia.

LOS CARACTERES INFORMALES DE LA FORMACIÓN PLANIFICADA

Aparentemente una lección, aporta contenido cultural preservado *objetivamente* en el texto, lo que permite prácticas objetivadas y *manifestas* de elaboración de significado mediante un complejo sistema de *procedimientos precisados* de «tratamiento de los textos», cuya justificación a varios niveles se declara explícitamente. Sin embargo, la significatividad del propósito llega al alumno con *ambigüedad* (p.ej., la justificación del aprendizaje de complejos ejercicios de álgebra, en la enseñanza secundaria, únicamente se mostrará palpable en determinados campos de conocimiento en el nivel universitario); una cosa es la explicitación textual del objetivo pedagógico y otra muy distinta la claridad con la que aparece la intencionalidad y el sentido de la práctica en la que el objetivo pretende cumplirse. Las tareas en la educación formal se diseñan y construyen en la encrucijada de estos dos bancos de ambigüedad. La tarea se plantea, en consecuencia, como una *ficción estratégica*. Puesto que se trata de que uno aprenda (no sabe) y es otro el que diseña la tarea, la vaguedad en la zona de construcción del conocimiento es sistemática, no incidental. Por eso deja únicamente un margen relativamente estrecho

para el aprendizaje significativo. Precisamente a esa zona la denominó Vygotsky «zona de desarrollo potencial». La planificación, la intencionalidad, la estructura de significación de la tarea no es real es propositiva, intencional. «Se trata de un ideal, una plantilla, un mapa por el que nos guiamos para crear una sucesión organizada de conductas en el tiempo»³⁷. ¿Qué motivos tenemos para considerar que la intencionalidad se encuentra mejor definida en el discurso planificado de la lección, que en la estructura de la acción decantada por la tradición que contienen los rituales de la vida cotidiana? Que unas se acrediten y otras no, no es razón suficiente para medir intencionalidad; la explicitación del procedimiento y la razón pedagógica no es garantía suficiente para la asimilación significativa de una tarea cultural.

Manténgase, pues, la utilidad de la triarquía para la catalogación de ámbitos de formación, porque facilita un mapa de las prácticas con que organizar la gestión de la oferta política de las mismas en proyectos culturales. Pero esta triarquía no puede ser la fuente de los juicios de valor sobre los diferentes dominios de la formación. La comunidad no puede tomar las instituciones formales como fábricas de hombres con compromiso de garantía. Pueden darse comunidades de práctica en muchos dominios, para bien o para mal, en las que se encuentre mucho más y mejor garantizada es formación, de hecho.

LOS DOMINIOS CULTURALES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN

Hoy se plantea, la necesidad de aplicar el marco de referencia que hemos planteado para la formación de personas adultas, dentro de una nueva contingencia cultural. Trabajo apasionante que se encuentra abierto y por hacer; aún dominado por la «tecnofantasia», la «tecnoescatología» y el arte de la anticipación y la adivinatoria. F. Sanz Fernández y J. C. Sanz Bachiller han publicado un *libro* que titulan *Internet como fuente de información y documentación sobre la educación y formación de personas adultas*³⁸. El documento es en sí mismo un testimonio de la contingencia y de lo que se puede hacer. En primer lugar calificaríamos el documento de *texto híbrido* porque, parte de la documentación se presenta en soporte papel y parte en CD-rom; el CD-rom proporciona las aplicaciones necesarias para que el lector, auxiliado por la tecnología, tenga posibilidad de acceder a un verdadero *hipertexto*, texto virtual, con capacidad de acceso a información que no se encuentra ni en el libro ni el CD-rom, sino en numerosos *servidores* de información que alimentan otros tantos *Web-master* en las correspondientes instituciones; para acceder a esa información es imprescindible estar conectado a *internet*; se convierte en *cultura disponible* una inagotable documentación, que no está en Alejandría, sino en el ciberespacio. Los autores tutorizan las búsquedas mediante

(37) D. NEWMAN; D. GRIFFIN; P. GRIFFIN; M. COLE: *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Morata, 1991.

(38) F. SANZ HERNÁNDEZ; J.C. SAN BACHILLER: *Internet como fuente de información y documentación sobre la educación y formación de personas adultas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2003.

un plan que guía el interés del estudioso hacia múltiples itinerarios de indagación. El objetivo es crear un espacio de formación para quien desee especializar su tiempo en el tema de las comunidades de práctica en el ámbito de la educación de personas adultas. Los dos autores han creado un sistema para el *tecnoestudio* del tema, virtualmente inagotable, porque las *direcciones URL de lugares* que proporciona, en su mayor parte evolucionarán y migrarán en el tiempo, actualizando la información y convirtiendo el documento inicial en un fractal de información virtualmente sin límite.

LO QUE DE VIRTUAL TIENE EL CIBERESPACIO LO DESCUBRE LA CREATIVIDAD DEL SER HUMANO EN EL MANEJO DEL CÓDIGO

La metáfora del ciberespacio y la literatura de acompañamiento, proporcionan con insistencia una representación de la contingencia cultural tecnológica *nuevo mundo, nueva vida*; para sorprendernos aún más los califica de *mundo virtual y vida virtual*. N. Negroponte lo confirma «la informática ya no se ocupa de los ordenadores, sino de la vida misma»³⁹. Ese mundo virtual se imagina como un huracán imponente que devora en su vórtice al pasar la cultura del libro. Por si quedara alguna duda, el mismo Negroponte, fundador en 1985 del *Media Lab* en el Instituto Tecnológico de

Massachussets, testimonia un cambio de los átomos por bits: «No me gusta leer porque soy disléxico. De niño leía los horarios de los trenes en lugar de a los clásicos y disfrutaba imaginando conexiones perfectas entre recónditos pueblos de Europa»⁴⁰. El interés en la lectura lo sustituía por el interés en la conexión. En las conversaciones el *aggiornamento*, el estar al día, se expresa con el «tengo Internet en casa». La red se ha hecho sinónimo del ciberespacio, en el principio de este mundo está el «clic»⁴¹. Su nacimiento está consagrado por una profecía de libertad⁴². No es un espacio de ingenieros y técnicos, sino que la tecnología más avanzada será un ámbito en el que nuestras vidas serán afectadas. Esta es la perspectiva desde el artefacto.

Si tomamos la perspectiva desde el sistema técnico, la tecnología adquiere sentido y función vinculada al conjunto de actores intencionales (seres humanos)⁴³, que gestionan y emplean la tecnología en comunidades de prácticas. Cultura técnica es la profundización en el significado del sistema técnico y la participación en el compromiso con las prácticas que medie⁴⁴. La racionalidad aparece como la articulación de secuencias de acciones en forma de *proyectos*. La tecnología informática más avanzada puede aplicarse a acciones triviales, como mandar un correo electrónico, o a la construcción de artefactos que *emulen* funciones mentales de los seres humanos, como la

(39) N. A. NEGROPONTE, 1999, op. cit., p. 20.

(40) Íd. Íd, p. 17.

(41) A. L. SHAPIRO: *El mundo en un Clic*. Barcelona, Grijalbo, 1991.

(42) I. de S. POOL: *Tecnologies of Freedom*. Cambridge-Massachusetts, Harvard Univ. Press, 1983.

(43) E. AIBAR; M. A. QUINTANILLA: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona, Horsori, 2002.

(44) Íd. Íd.

(45) Ph. N. JOHNSON-LAIRD: *El ordenador y la mente*. Barcelona, Paidós, 2000.

denominada *Inteligencia Artificial*⁴⁵. De hecho, la tecnología informática y telemática, se encuentra vinculada a tres grandes revoluciones culturales: una revolución en los sistemas de intercomunicación, una revolución en la estructura, las funciones y la gestión, de las corporaciones que controlan la producción y el flujo de bienes y servicios, y una revolución en las relaciones entre el hombre y la vida. La evolución acelerada de estas transiciones tecnológicas confirma que nuestra comprensión del mundo se encuentra articulada con nuestras acciones en el mundo⁴⁶. La realidad de la tecnología se prolonga en la realización de sus virtualidades. Estas virtualidades no brotan de la tecnología como de un código genético, sino que proceden de diseños y proyectos, concebidos y producidos, por comunidades de actores intencionales. Plan-tearse, pues, las relaciones entre el ciberespacio y la formación, equivale a observar etnográficamente las prácticas de los seres humanos en el ciberespacio; incluye además, explicitar el compromiso con la formación en el ciberespacio mediante prácticas de diseño y proyecto de espacios formativos, planificados y gestionados como zonas de construcción del sujeto, instituciones de formación. El sistema tecnológico realiza su virtualidad en los diseños y proyectos que el código posibilita, la *cibercultura* expresa el sistema de usos de la tecnología y el sistema de prácticas de las *cibersociedades* o comunidades virtuales. La pedagogía en el ciberespacio, por lo tanto, no sólo tiene oportunidad para la crítica de las prácticas ciber-culturales, también tiene responsabilidad de deliberación sobre diseños y proyectos de procesos culturales y la exigencia de

un perentorio compromiso de familiaridad con un entorno de práctica, del que tan sólo someramente sabemos la medida real en la que afecta significativamente al sentido de la experiencia vital. No sabemos la medida en la que la virtualidad de la tecnología, articulada a la deliberación de diseños y proyectos tecnológicos, puede contribuir a la calidad de vida de las comunidades humanas. Referidos a las personas adultas no basta ver lo que hacen, ni siquiera lo que se podría hacer en el estado actual de desarrollo de la virtualidad de la tecnología, sino que se deben emprender diseños y proyectos que extraigan virtualidad formativa de las posibilidades del ciberespacio. Esto nos aboca a una cuarta revolución, la que se asocia al desarrollo de prácticas culturales en el ciberespacio⁴⁷. Lo demás es *ficcionalidad*, ejercicios de imaginación.

LO QUE DE REAL TIENE EL CIBERESPACIO ES LO QUE LOS SERES HUMANOS HACEN EN ÉL Y LO QUE OBSERVAN EN ÉL

Los auténticos diseños de aplicaciones para la formación, que permitan la institucionalización de comunidades de prácticas formativas, no podrán llevarse a cabo sino dentro de redes de agentes intencionales, multidisciplinares. Con lo cual, a la comunidad de práctica y entendimiento en el ciberespacio, ha de preceder la comunidad de agentes cuyo entendimiento social se proyecte a la creación, producción y gestión del diseño de un espacio virtual para esa comunidad.

La mediación tecnológica TIC permite comunidades de práctica imposibles sin ella. Algunos autores a las comunidades

(46) F. BRONCANO, 2000, op. cit. p. 117.

(47) P. MAYORD; J. M. DE AREILZA: *Internet, una profecía*. Barcelona, Ariel, 2002.

mediadas por esa tecnología las denominan «comunidades virtuales», yo creo que son comunidades reales, cuya particularidad consiste en tomar para su cementación la mediación tecnológica. La observación participativa mostrará las calidades de sus parámetros estructurales y sus valores para la construcción de identidad en la comunidad. Lo que es evidente es que la tecnología permite estructurar comunidades de práctica y aquí es donde aparece el reto para las agencias de

formación. Empezamos sorprendiéndonos por la posibilidad de las «instituciones formales a distancia». Lo que estimo que más se vislumbra en el futuro, en el ámbito de la educación de adultos, es la posibilidad de infinitas iniciativas formativas informales de acción cívica que expresen el imprescindible compromiso de hacer accesible la cultura para todos a lo largo de toda la vida. Es fascinante lo que se adivina y en lo que todos tenemos que comprometernos en cambiar.