

5

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Ramón Flecha

Carmen Elboj

La sociedad de la información se caracteriza por la generación de conocimiento y el procesamiento de la información. En la estructura de la nueva sociedad se produce una estrecha interdependencia entre las diferentes esferas: social, política y económica. Precisamente ésta es la clave para entender la nueva estructura de la sociedad.

Dicho proceso comporta una transformación de la estructura ocupacional caracterizada por un incremento de los grupos sociales con educación superior, la relación entre capacidad mental del trabajo y la formación, la tendencia cada vez más visible hacia el aislamiento y la segregación de los no trabajadores, y la discriminación derivada del no acceso a la cultura y a los ámbitos de decisión y participación.

ANÁLISIS DE LA NUEVA SOCIEDAD DESDE DIFERENTES TEORÍAS

La nueva sociedad es calificada de *nueva revolución tecnológica* por Manuel Castells (1997-1998) y supone para las personas la necesidad de una ilimitada reconstrucción del *yo*. En la nueva sociedad están dándose cambios importantes en las vidas cotidianas de las personas adultas. Dichos cambios

suponen un nuevo paradigma de análisis de las sociedades y de los individuos sobre el cual se han erigido diferentes teorías.

Las ciencias sociales han avanzado mucho desde los años treinta, produciéndose la superación de las teorías freudianas sobre el yo, ello y superego. Los nuevos enfoques de las ciencias sociales tienen su base teórica fundamentada en el *interaccionismo simbólico* de Mead (1934), la *fenomenología* de Schütz (1967) y la *agencia humana* de Giddens (1993).

Según la teoría formulada por Mead (1934), las personas producen sus propios significados y definiciones de la situación desde la interacción con los demás. Desde esta perspectiva del interaccionismo simbólico, se define el *self*, el cual está constituido por el yo, definido como la reacción de uno mismo frente a los demás, y el *mí*, definido como el comportamiento de los demás que el *self* asume. Las consecuencias de este enfoque para la educación de personas adultas son muy importantes. Minimizan los planteamientos freudianos basados en la importancia del subconsciente y valorizan la importancia de la interacción entre las personas y la influencia del contexto en las interpretaciones que los sujetos hacen de la realidad.

Según la fenomenología de Schütz (1967), el sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la consciencia. Los sujetos dan significado a sus propias acciones. Este autor ha formulado el concepto de *tipificación* (Schütz, 1967). Muy a menudo las personas conciben la cultura de forma tipificada. Sólo a través de la reflexión las personas pueden analizar su realidad críticamente.

El sociólogo A. Giddens ha formulado el concepto de *agencia humana* (Giddens, 1993). De acuerdo a la *teoría de la estructuración*, las estructuras generan prácticas sociales y estas prácticas, asimismo, generan nuevas estructuras. Mediante la conciencia práctica los actores conocen las condiciones en las que se desarrollan sus propias acciones. Dicho saber puede ser verbalizado o no verbalizado. Como consecuencia de la teoría de la estructuración, la metodología con la que se trabaja en Educación de Personas Adultas no sólo se dirige a la *conciencia discursiva*¹, la cual constituye tan sólo la punta del iceberg del conocimiento de estas personas. Las metodologías de aprendizaje dirigidas a la Educación de las Personas Adultas atañen también a la *conciencia práctica*. De esta forma es como se producen las transformaciones en las vidas de las personas a través de la educación.

¹ *Conciencia discursiva* es la que permite reflexionar sobre el conocimiento teórico. La escuela, tradicionalmente, se ha dirigido prioritariamente a este tipo de conciencia. *Conciencia práctica* es la que permite la reflexión sobre los aspectos éticos, morales y normativos de las acciones. Es a través de este tipo de conciencia, según Giddens, como las personas reflexionan sobre sus propias acciones y las consecuencias sociales de las mismas. La educación en el siglo XXI debe poner el énfasis en la conciencia práctica para permitir la transformación no sólo de las vidas de las personas, sino también de los contextos en los que éstas se desarrollan.

En la nueva sociedad, a través de lo que Castells (1997-1998) define como *la lógica de los flujos*, se produce un incremento de la importancia de la comunicación. Pero en la nueva sociedad el intercambio de información puede producirse de una forma no jerárquica, de tipo horizontal. Al mismo tiempo se produce un incremento de la globalización y, con ella, aumenta la multiculturalidad en las sociedades del llamado "primer mundo". De ahí se desprende la necesidad de superar los contenidos curriculares etnocentristas y potenciar los contenidos basados en un proceso de diálogo igualitario entre culturas.

Esta dimensión cultural del aprendizaje tiene sus raíces en las teorías de Vygotsky sobre los condicionamientos sociales de los procesos cognitivos. Según Vygotsky (1979), los cambios sociohistóricos comportan cambios en las formas básicas de los procesos cognitivos. En este proceso de adquisición del conocimiento, el lenguaje es considerado un instrumento psicológico para la regulación de las actividades prácticas. Como consecuencia, la teoría vygotskiana afirma que los cambios sociohistóricos producen nuevas variedades y formas de pensamiento.

Otro psicólogo social, Luria, también ha teorizado sobre las capacidades cognitivas. Según sus teorías, todas las personas y todas las culturas tienen las mismas capacidades cognitivas básicas (Luria, 1980). Las formas como se desarrollan y se aplican varían según los contextos. De esta teoría se desprende la importancia del contexto en el que se desarrollan las distintas capacidades.

Michel Cole & Silvia Scribner profundizaron en las teorías de Vygotsky y Luria y definieron la dimensión *transcultural del conocimiento* (Cole & Scribner, 1981). Las aportaciones de Cole y Scribner permiten profundizar en las consecuencias que tienen los aprendizajes realizados en contextos no académicos sobre las capacidades cognitivas de las personas. Los estudios y los trabajos de campo de Scribner y Cole permitieron demostrar que no hay diferentes capacidades entre las diferentes culturas, lo que sí hay son habilidades prácticas que las personas desarrollan en sus contextos naturales y que se basan en el concepto de *inteligencia práctica* (Cole & Scribner, 1981).

Como consecuencia de estas investigaciones, se demuestra que los habituales estudios cuantitativos de la inteligencia, que dicen demostrar que los blancos obtienen mejores resultados que los negros en diferentes test o escalas de inteligencia, no son ciertas. Cuando los procesos cognitivos se analizan en los propios contextos se demuestra que no hay capacidades superiores o inferiores, sino diferentes.

Según las investigaciones realizadas en el estudio sobre *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social* (CREA, 1995-1998), todas las personas poseen habilidades comunicativas, gracias a las cuales las personas realizan aprendizajes a través del diálogo entre iguales. Las habilidades comunicativas pueden desarrollarse tanto en ambientes académicos como en los no académicos.

Desarrollar procesos educativos basados en la aportación de las diferentes culturas supone reconocer *la igualdad de las diferencias* (Flecha, 1997). Para poder superar el etnocentrismo de nuestra cultura occidental, será necesario aceptar los derechos culturales como una parte fundamental de los derechos humanos. El teórico de la ciencias sociales Jürgen Habermas, cuando estuvo en la Universidad de Barcelona en abril de 1997, impartió un Seminario dirigido a los profesores de la universidad en el que defendió la necesidad de reconocer a las minorías culturales, étnicas y/o sociales, el derecho a sus respectivas lenguas, culturas y otras prácticas culturales específicas debidas a su procedencia.

Hacer frente a los retos educativos del siglo XXI, supone transformar los actuales centros educativos en comunidades de aprendizaje. Esta concepción comunitaria del aprendizaje ha caracterizado los proyectos transformadores en educación de personas adultas donde la educación vertebraba alrededor de la EBA (Educación Básica de personas Adultas) un proceso de desarrollo que implica a toda la comunidad. Las comunidades de aprendizaje son una respuesta a las necesidades formativas, culturales y educativas del siglo XXI, no sólo para la educación a lo largo de toda la vida, sino también para los procesos escolares propios de la escolarización obligatoria dentro del sistema educativo².

La educación de personas adultas se ha basado siempre en las teorías de Paulo Freire, que se adelantaron dos décadas a los planteamientos socioeducativos de la sociedad de la información, base del aprendizaje dialógico. Mediante al diálogo igualitario³ las personas son capaces no sólo de aprender, sino también de investigar y de crear conocimiento.

Freire (1997), ya en la década de los sesenta, concibió la educación como un proceso de práctica de la libertad y como herramienta de transformación en un momento en que los discursos reproductivistas⁴ estaban vigentes entre los sectores más progresistas de la educación. Esta vertiente emancipadora y liberadora de la educación permite a las personas que actualmente viven inmersas en la sociedad de la información ser sujetos de sus propios aprendizajes. Sin embargo, las reformas educativas que han de permitir

² En la actualidad, en diferentes Centros de Educación Infantil y Primaria del Estado Español se están desarrollando, desde CREA (Centro de Investigación Social y Educativa, Universidad de Barcelona), proyectos de Comunidades de Aprendizaje. En el País Vasco, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje funcionan desde el año 1996 en varios centros educativos, y han significado el éxito escolar en zonas muy marginadas y con un alto índice de fracaso escolar. Actualmente se está implementando el proceso en Cataluña, donde se inició en el año 1999, y en el curso 2000-2001, se empiezan a extender a otras comunidades como, por ejemplo, Aragón.

³ Entendemos por diálogo igualitario el diálogo intersubjetivo (Habermas 1981/87) a través del cual se puede llegar a acuerdos. En el diálogo igualitario no se tienen en cuenta las posiciones de poder de las personas participantes, sino que pesan más aquellos argumentos más válidos. La validez fundamenta el discurso y no el poder ni las estrategias. El objetivo es llegar a un entendimiento, en el que puede o no haber consenso, puesto que también se admite el disenso.

⁴ Según las teorías reproductivistas, la educación no permitía ningún tipo de cambio, puesto que su papel solamente se reducía a la transmisión y reproducción de la cultura dominante.

hacer frente a los cambios acelerados en el modo de producción y en la sociedad misma se producen con demasiada lentitud.

Paralelamente al proceso de transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información, nuevos planteamientos pretendieron desmotivar a quienes, como Freire, creíamos en la capacidad emancipadora de la educación. Las teorías relativistas basadas en las filosofías postmodernas defendidas por Foucault (1988), Derrida (1989) y Lyotard (1984), basadas en los planteamientos neonietzscheanos, afirmaban que la transformación no sólo no es posible, sino que tampoco es deseable.

Desde CREA (Centro de Investigación Social y Educativa, Universidad de Barcelona) se defiende el aprendizaje dialógico⁵ (Flecha, 1997) como la mejor respuesta educativa a los retos del siglo XXI. Las investigaciones llevadas a cabo desde este centro de investigación han suplido el desfase entre los cambios acelerados de la sociedad y el modo de producción y la lentitud de las reformas educativas que, cuando llegan a implementarse totalmente, se encuentran con nuevos retos educativos. Pero las investigaciones no serían, por sí mismas, una herramienta de transformación, si no fueran acompañadas de un movimiento social favorable a la participación educativa como un proceso a lo largo de toda la vida. Dicha tarea se ha visto concretada primero en FACEPA⁶ y, a partir del siglo XXI en FAPEA.

Una de las aportaciones más importantes de FACEPA a la educación de personas adultas es la *Declaración de los derechos de las personas adultas en educación* (1998). Las personas participantes, coordinando a otras asociaciones en diferentes países europeos, han gestionado la difusión de dicha declaración de derechos.

La ubicación de los proyectos de educación de personas adultas a nivel Europeo es una de las líneas prioritarias para el nuevo siglo. Precisamente como consecuencia de la globalización propia de los nuevos contextos informacionales, la educación de personas adultas puede contribuir a la conciencia de una nueva ciudadanía europea, necesaria para entender la nueva estructura de la nueva sociedad y poder participar en ella. La participación en la construcción de la nueva identidad europea no sólo permite ser parte de ella, sino que transforma la dualización⁷ social en una mayor igualdad de oportunidades.

⁵ En la obra *Compartiendo palabras* de Ramón Flecha, se explican detalladamente los siete principios del aprendizaje dialógico.

⁶ FACEPA es una Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas en Cataluña. Se creó en 1996 y actualmente ha sido una de las promotoras e impulsoras de la federación en el ámbito de todo el Estado español.

FAPEA es el nombre que se ha dado a la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas en todo el Estado Español y que ha sido fundada en el año 2000.

⁷ Uno de los principales peligros de la nueva sociedad de la información es el de incrementar las desigualdades entre las personas y colectivos que tienen oportunidad de conectarse a las redes globales y quienes carecen de dichas oportunidades.

DIFERENCIAS FUNDAMENTALES ENTRE LA EDUCACIÓN PROPIA DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL Y LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

En la **tabla 1** se exponen, de forma comparada, las principales características de una educación que daba respuesta a los planteamientos vigentes en las sociedades industriales y las características que, desde los planteamientos de la psicopedagogía crítica, defendemos para una educación capaz de hacer frente a los retos de la nueva sociedad de la información.

TABLA 1

<i>LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD INDUSTRIAL</i>	<i>LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN</i>
a) Función reproductora de la educación	a) Función transformadora de la educación
b) Concepción totalizante de la escuela ⁸	b) Hay procesos de aprendizaje que se realizan en la comunidad
c) Burocratización y academicismo que también se transfiere a los profesionales y se transmite a las propias personas participantes.	c) Concepción amplia del aprendizaje como socialización participativa y comunicativa que recupera los objetivos más utópicos de la Educación de Personas Adultas.
d) Concepción de la ciencia en compartimentos estancos.	d) Concepción interdisciplinar de la ciencia
e) Metodología basada en la orientación taylorista de la pedagogía por objetivos.	e) Metodología basada en los principios del aprendizaje dialógico.
f) Escolarización compensatoria de las personas adultas ⁹	f) Una nueva concepción de la escuela que la sitúa como una de las instituciones culturales de la modernidad.
g) Transmisión de una cultura occidental	g) Procesos transculturales que se basan en la convivencia multicultural
h) Metodología eminentemente expositiva y utilización de fichas como materiales básicos de aprendizaje.	h) Incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de aprendizaje.

⁸ Según la cual la escuela trata de incorporar a ella todos los aprendizajes del entorno. De esta forma academiza y burocratiza toda la vida cultural y al mismo tiempo deja abandonados los aprendizajes que sí puede promover mejor que ninguna otra instancia.

⁹ Según la concepción compensatoria de la Educación de Personas Adultas, se trata de compensarles ahora con la escolarización que no recibieron en "la edad apropiada para aprender".

La sociedad industrial se caracterizó por una concepción taylorista de la producción en la primera mitad del siglo. Después de la Segunda Guerra Mundial se impusieron las teorías fordistas, postfordistas y toyotistas en el sistema productivo. En su última fase, la sociedad industrial se vio hegemonizada por los ideales keynesianos que permitieron constituir lo que se ha venido a llamar *el Estado del Bienestar*.

Para la sociedad de la información, muchos teóricos están intentando crear una nueva definición. Lo que sí está claro es el aumento de la importancia social y económica de la educación y la formación en una sociedad que se ha venido a calificar de *la sociedad del conocimiento*. En esta sociedad, la formación a lo largo de toda la vida adquiere una importancia de primera magnitud.

Ante la sociedad de la información, el discurso educativo no es ya únicamente psicopedagógico, sino que también es un discurso económico y social. Esto es debido a que en la sociedad actual se produce una estrecha interrelación entre la economía, la sociedad y la cultura. Los cambios tecnológicos se producen con una rapidez desconocida hasta ahora, y esto hace necesario poder prever las necesidades del mercado de trabajo a diez años vista, para poder adelantarnos a las necesidades de formación que la sociedad para la que estamos educando va a necesitar. Estos cambios generan asimismo nuevas posibilidades para acceder, seleccionar y procesar la información, pero también implican el desarrollo de unas habilidades nuevas.

Una de las características de la sociedad industrial fue el burocratismo, al cual la educación tampoco pudo escapar. Inherente a dicho burocratismo fue el academicismo, es decir, se concebía la escuela como la institución en que debían tener lugar los aprendizajes, minimizando o ignorando la capacidad de aprendizaje de los sujetos en los contextos informales y no académicos. Esta concepción relegaba totalmente a la comunidad, excluyéndola de la posibilidad de participar en la educación.

Los currícula se concebían por áreas de conocimiento separadas sin ninguna clase de interdisciplinariedad. Normalmente obedecían a planteamientos tecnocráticos que decidían los objetivos y procedimientos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías (Flecha, 1997).

El etnocentrismo cultural propio de las sociedades occidentales se reflejaba en los contenidos educativos sin tener en cuenta las diferencias de género, étnicas, culturales, etc. La educación se dotaba de una metodología eminentemente expositiva, sobre todo por dos razones: por un lado, la función de la educación fundamentalmente consistía en la transmisión de saberes y conocimientos, y por otro lado, no se habían incorporado los medios tecnológicos a las aulas.

Los materiales básicos de aprendizaje eran unas fichas que se debían cumplimentar por parte de los educandos, después de haberse documentado a través de textos teóricos eminentemente expositivos.

La educación de personas adultas era concebida por las instituciones tan sólo como una compensación a los “déficits” de formación académica que padecían aquellas personas adultas que de pequeñas no habían podido asistir a la escuela.

La formación profesional era la vía que se destinaba a los alumnos y alumnas que habían demostrado menos éxito escolar, por lo que la formación profesional, sobre todo la de primer grado, produjo un incremento de personas con estudios incompletos porque muchos estudiantes de FPI se incorporaron sin titulación básica al mercado laboral. El mercado de trabajo en la sociedad industrial podía abastecerse de mano de obra poco cualificada. Las profesiones no variaban en muchos años y el trabajo era relativamente estable. Inherente a la sociedad industrial era el concepto del pleno empleo y de una profesión u ocupación para toda la vida.

Estos dos conceptos han cambiado sustancialmente en la sociedad de la información. Al alargarse la edad de la escolaridad obligatoria, también se incrementan las personas que quedan por debajo de los niveles académicos requeridos por las nuevas titulaciones básicas, actualmente la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Según el *efecto desnivelador* (Flecha, 1990), el crecimiento educativo basado en la prolongación de la escolaridad genera, en una sociedad desigual, un aumento de las deficiencias de educación básica.

Esto es una consecuencia del definido *efecto Mateo* por Merton, según el cual, la sociedad da más a quien más tiene. Aplicando esta teoría al efecto desnivelador del sistema educativo, podemos afirmar que las personas con mayor riesgo de marginación social son las que, en mayor medida, van a padecer este aumento en las deficiencias de escolarización básica.

En la sociedad de la información la función de la educación se redefine totalmente, pero no de una forma neutral. Desde los planteamientos de la pedagogía crítica, defendemos la función transformadora de la educación. De acuerdo con las palabras de Freire (1997), *la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*.

El reconocimiento de los aprendizajes que se realizan en la comunidad supone:

- a) *Acreditación de la experiencia previa* mediante políticas APEL. La tendencia en la Unión Europea es la de ir desarrollando políticas de acreditación y evaluación de los aprendizajes adquiridos a través de la

experiencia. De esta forma se facilita el acceso a la educación y a la formación de muchas personas que carecen de titulaciones académicas. Las personas, cuando quedan excluidas de los procesos de formación, también lo están hacia las dinámicas de promoción social.

Los procesos de reconocimiento y acreditación de la experiencia de las personas adultas permiten hacer mucho más flexibles los currícula y los métodos de aprendizaje. El aumento de la flexibilidad permite también aumentar las condiciones de acceso a la formación. Las personas mejoran el conocimiento de sus propias competencias y habilidades e identifican cuáles son sus necesidades específicas académicas.

- b) *Partir de la experiencia en todos los aprendizajes.* En EDA (Educación Democrática de Personas Adultas), defendemos la especificidad de los currícula de personas adultas porque los nuevos conocimientos y habilidades deben estar basados en la experiencia previa.

Si queremos partir del reconocimiento previo de la experiencia de las personas, es imprescindible su participación en el diseño y confección de la oferta formativa. Este derecho queda recogido en la *Declaración de las personas adultas en educación*¹⁰ (FACEPA, 1998):

La definición de la oferta formativa, el diseño de los programas educativos y su evaluación han de elaborarse a partir de un diálogo igualitario entre todos los participantes.

- c) *Dar un nuevo protagonismo a la comunidad, a los ámbitos culturales, a la educación para una ciudadanía activa y para el uso creativo del tiempo libre.* La educación de personas adultas debe dotarse de leyes específicas. Esto es lo que ha sucedido, en la última década, en diferentes comunidades autónomas del Estado. La primera en promulgar una ley de formación de adultos fue la Comunidad Autónoma de Cataluña¹¹. Dicha ley se vertebra en tres ejes que contemplan:

- Una buena base de habilidades y conocimientos.
- La cualificación laboral que supone: iniciar, actualizar, reconvertir y perfeccionar.
- La satisfacción personal que atañe al tiempo libre, la cultura, los valores cívicos y la vida social.

¹⁰ Artículo 7 de la Declaración

¹¹ *Llei de Formació d'Adults (Ley de Formación de Adultos)*, 18 de marzo de 1991.

Después de la promulgación de esta ley en Cataluña, varias comunidades autónomas han ido confeccionando leyes similares, lo cual constituye un marco excelente para establecer políticas de educación de personas adultas que permitan desarrollar y apoyar su implementación en la sociedad de la información de forma transformadora.

APEL: ACREDITACIÓN DE LA EXPERIENCIA PREVIA

Los cambios acaecidos dentro del mercado laboral en el contexto de la sociedad de la información han propiciado que, desde la Comisión Europea, se apoyen e impulsen políticas de acreditación de aprendizajes previos derivados de la experiencia de personas adultas con el objetivo de evitar más exclusión y marginación.

En Inglaterra y Francia, las políticas de evaluación de estos aprendizajes se inician en los años 80, mientras que en nuestro país comienzan años más tarde, en 1993. A partir de 1995, cuando en el Libro Blanco figura como necesidad la validación de las competencias profesionales o técnicas, independientemente de haber pasado o no por la academia o por una institución encargada de "dar títulos", estas políticas reciben un mayor impulso en nuestro país.

El proyecto *APEL* (Acreditación del Aprendizaje Previo) de la Comisión Europea otorga gran importancia a los procesos de formación que se desarrollan a lo largo de la vida, y por esta razón está destinado, básicamente, a todas las personas que no han tenido acceso a los canales formales de educación académica y que han adquirido diversos tipos de aprendizaje en su vida cotidiana. En este sentido, es un proyecto que pretende animar a las personas adultas a seguir formándose a lo largo de sus vidas y a ir adaptando sus competencias a las exigencias del mercado laboral cambiante.

A nivel europeo, el proyecto *APEL* pretende buscar criterios comunes de acreditación para hacer posible la movilidad de las personas y que esta acreditación tenga la misma validez en cualquier país de la comunidad. Los procesos prácticos de acreditación a nivel europeo contribuirán al diseño conjunto de la evaluación de los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia personal.

La acreditación de aprendizajes previos contempla dos aspectos:

- La convalidación formal de los títulos adquiridos a lo largo de la vida.
- La acreditación de la experiencia no formal. En este aspecto hay que tener en cuenta procesos democráticos de evaluación flexible que estén abiertos a las particularidades de la persona evaluada.

El tipo de aprendizajes que se acreditan engloban la experiencia laboral, la formación autodidáctica, la formación informal obtenida a través de experiencias sociales, la formación ocupacional, etc.

La evaluación preocupa en las políticas APEL, porque esta fase requiere una reflexión conjunta para acercar las estrategias de evaluación a las personas concretas. La búsqueda de proximidad y conocimiento de los aprendizajes de la persona evaluada tiene mucho que ver con procesos de autoevaluación del propio participante. El sistema de evaluación de las políticas APEL debe superar el sistema de recompensas culturales, incorporando mecanismos identificadores de un tipo de conocimiento no formal y culturalmente diversificado. Es decir, se debe dar importancia a la evaluación desde un enfoque crítico y siguiendo unos principios claros de diálogo igualitario y democrático.

Según las investigaciones de CREA derivadas de la práctica de las políticas APEL, "Es muy importante que las formas de validación o acreditación de nuestros conocimientos tengan en cuenta algunos aspectos que pueden hacer derivar las "buenas políticas" hacia aspectos excluyentes. Porque las personas que no pueden demostrar aquello que saben de una manera estandarizada quedarán doblemente marginadas: su saber no tiene titulación y cuando se les da la oportunidad de acreditarlo, no pueden". Y añaden, "si las políticas de acreditación se basan en pruebas excesivamente académicas (exámenes) muchos sectores de la población, excluidos, pueden no llegar a superarlas, aunque tengan la experiencia y la competencia necesarias para realizar un determinado trabajo. De esta manera se contribuirá a no superar la exclusión".

El proceso de evaluación pretende partir de lo que sabe cada persona, a través de entrevistas, observaciones y pruebas basadas más en la comprensión personal del significado y transferencia de la tarea que en la automática medición de sus respuestas. El diálogo juega un papel importante en el proceso de acreditación y es el eje transversal del proyecto. Se trataría de cambiar el significado que arrastra el examen unido a un tipo de escuela segregadora y transformarlo en prácticas basadas en la *acción comunicativa*¹² (Habermas, 1987-1989). El hecho de basarnos en principios de comunicación, intersubjetividad, entendimiento y acuerdo nos llevan a la construcción de otra escuela.

Una de las intenciones de APEL es dibujar el currículum personalizado del que parte la persona teniendo en cuenta su formación previa, y así partir

¹² La teoría de La Acción comunicativa de Habermas parte del supuesto universal de que toda persona posee competencia comunicativa. La racionalidad hace referencia al uso del conocimiento por parte de las personas capaces de lenguaje y acción, y no tanto a la acumulación de conocimientos. La perspectiva comunicativa está orientada a favorecer a todas las partes implicadas que participan en el proceso.

de un diseño más justo para su posterior desarrollo desde la educación de adultos. Incorporamos el término de *procesos de autoevaluación* en el diseño del currículum personal porque se busca el autoconocimiento del participante en el proceso. No se trata de que el evaluador o evaluadora sitúen a los/las participantes en una etapa educativa, sino que a través de un proceso de diálogo igualitario ambos y ambas encuentren el punto de partida en su formación. Las personas pueden valorar sus propios conocimientos y habilidades e identificar qué necesidades académicas específicas tienen.

No debemos olvidar que uno de los objetivos principales de APEL es reducir la exclusión y no aumentarla, y esto sólo puede realizarse a través de un proceso innovador de acreditación en términos de validez y como mecanismo igualador de diferencias.

La implantación de APEL en las instituciones educativas, tal y como lo hemos planteado, supone un cambio en la forma de entender la educación de adultos y la institución. Hablamos de un modelo de escuela que:

- Ya no es la vieja escuela seleccionadora basada en principios tecnocráticos y jerárquicos. Es una escuela abierta, popular, del barrio, participativa. Una escuela en la que contemos todos y todas: un proyecto que surja de los intereses de las personas y genere por ello entusiasmo.
- Un lugar en el que las pruebas de nivel no sean el filtro por el que se accede y los expedientes académicos los que avalen los conocimientos.
- Un espacio donde la experiencia vital tenga mucha importancia a la hora de realizar propuestas y participar.
- Es una escuela que sorprende y entusiasma a los y las participantes porque sienten que sus aportaciones son valiosas: *“venimos con la mentalidad de otra escuela (tradicional) que el maestro te dice lo que tienes que hacer y que, pues mira, eres un alumno y ya está. Entonces cuesta un poco entrar en esta dinámica, que también formas parte de la escuela, que lo que haces también forma parte de la escuela y que lo que haces también para los demás importa”*.

Dentro de este nuevo paradigma social, los instrumentos y materiales educativos también cambian, así como los medios con los que desarrollamos nuestras prácticas. Cuando nos referimos a los materiales educativos, no podemos perder de vista el papel que juegan las nuevas tecnologías en los procesos de formación. Ante las nuevas tecnologías se han ido extendiendo prejuicios con tintes pesimistas que sólo llevan a pensamientos de exclusión de las personas adultas o de las que no tienen fácil acceso a las mismas. El trabajo educativo en el contexto de la sociología de la información debe estar orientado a la eliminación, desde la práctica, de estos prejuicios que van alejando las nuevas tecnologías de las personas que tienen un difícil acceso a

ellas. Las nuevas tecnologías pueden utilizarse desde una perspectiva transformadora, para luchar contra la exclusión social. El proyecto OMNIA es un buen ejemplo de ello.

EL PROYECTO OMNIA: FACILITAR EL ACCESO A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS A TODAS LAS PERSONAS

El proyecto Omnia¹³ nace en el año 1999 con un objetivo general claro: facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a todas las personas, sin distinciones relacionadas con la edad, etnia, género o cualquier otra condición. Omnia surge con esta vocación de ser un proyecto para todos y todas y de lograr la implicación del mayor número de personas posible. En respuesta a este objetivo principal de que nadie se vea excluido del uso de las nuevas tecnologías, en los puntos Omnia se ofrecen horarios amplios a lo largo de toda la semana y el fin de semana¹⁴.

Este acceso a las nuevas tecnologías se entiende como herramienta y no como fin en sí mismo. Es decir, las nuevas tecnologías se entienden como un instrumento para responder a objetivos específicos que tienen que ver con la mejora de las posibilidades de inserción laboral, la necesidad de la gente de aprender a lo largo de toda la vida, de informarse, de comunicarse, entrete-nerse y participar en la comunidad.

Los objetivos concretos del proyecto Omnia son:

- Facilitar la convergencia entre mercado laboral y oferta de formación, desarrollando las capacidades y habilidades ocupacionales a través de las nuevas tecnologías.
- Impulsar la acción coordinada entre las asociaciones, el voluntariado, entidades gestoras sin ánimo de lucro y la acción institucional.
- Reforzar las redes de voluntarios y de solidaridad como una forma de lucha contra la exclusión.
- Función dinamizadora en aquellos barrios donde se aplique el proyecto para facilitar el acceso a la sociedad de la información de las diferentes asociaciones de barrio.

¹³ Omnia: del latín, *para todos y todas*. Responde al objetivo básico del proyecto de acercar las nuevas tecnologías a todas las personas.

¹⁴ Entre semana este horario es de nueve de la mañana a diez de la noche. Los fines de semana el Omnia está abierto de nueve a dos de la tarde y de cuatro a nueve de la noche.

En toda Cataluña existen actualmente 41 puntos Omnia ubicados en entidades de barrios que son las que gestionan el servicio. Tres entidades, la Fundación Pere Tarrés, la Fundación Catalana de l'esplai y el CIREM actúan como coordinadoras e intermediarias entre los diferentes puntos Omnia.

EL OMNIA DE LA VERNEDA- SANT MARTÍ¹⁵

El punto Omnia del barrio de La Verneda- Sant Martí está gestionado por Àgora, Asociación de Alumnos Adultos y Alumnas Adultas del barrio, y se dirige a las personas adultas de más de 16 años y/o menores acompañados por adultos. Desde un principio, sus dinamizadores y dinamizadoras han hecho hincapié en la necesidad de:

- Potenciar grupos intergeneracionales e interclase.
- Potenciar la participación de aquellos grupos sociales que tienen mayor riesgo de exclusión social, como las mujeres gitanas o las personas adultas, por poner un ejemplo.
- Potenciar que las propias personas participantes gestionen todo aquello que quieren aprender y cómo quieren hacerlo.

La metodología utilizada se basa en la priorización de técnicas que motiven la participación y respeten la diversidad, entendiendo esta última desde el concepto de la "igualdad de las diferencias"¹⁶, es decir, el derecho individual a ser diferente de todas las personas y a estudiar lo que cada persona necesita y/o quiere aprender. Una de las referencias metodológicas importantes es el *aprendizaje dialógico*, (Flecha, 1997), el cual se basa en las habilidades comunicativas inherentes a todas las personas y en la interacción entre iguales. Entre los principios del aprendizaje dialógico, la *inteligencia cultural*, que tiene que ver con el conocimiento y habilidades que todas las personas desarrollan a lo largo de su socialización, tiene gran importancia. Desde esta perspectiva, se potencia el aprendizaje colectivo basado en un diálogo igualitario en el que todos y todas podemos aprender y enseñar a los demás.

A principios de este año el proyecto Omnia se renueva: bajo el epígrafe "proyecto 2000" se perfilan de nuevo los diferentes puntos Omnia. En el caso concreto del Omnia del barrio de La Verneda- Sant Martí, sus dinamizadores

¹⁵ La Verneda- Sant Martí forma parte del Distrito X- Sant Martí de Barcelona. Es un barrio donde el índice de paro sobre la población activa es del 18,20%, sin contar quienes buscan su primer trabajo. La media es mayor que el índice general de Barcelona.

¹⁶ La "igualdad de las diferencias" es uno de los principios del aprendizaje dialógico.

y dinamizadoras realizaron una valoración muy positiva del mismo basada en un alto índice de participación y en el éxito de algunas personas que, después de pasar por alguno de los puntos Omnia (y como resultado de esta participación), encontraron trabajo¹⁷. Sin embargo, también se vio la necesidad de realizar una mayor difusión del proyecto, de trabajar más en la línea de la inserción laboral y de conceder una mayor importancia a la autoformación individual y grupal.

Para impulsar esta autoformación individual y en grupo se cambió la oferta semanal de talleres a una oferta mensual, destinando de esta forma más tiempo al aprendizaje colectivo y solidario. La iniciativa de los y las participantes llevó a la creación de:

- Grupos de trabajo que funcionan por la mañana o por la tarde. Dichos grupos son: astrología, revista, arte, mujer y s. XX, contabilidad, música/pueblos de España, portales de Internet/diseño web, sesiones informativas/formativas, materiales de refuerzo. Esta dinámica de equipos de trabajo pretende fomentar la cooperación solidaria, la autogestión y aportar asimismo los conocimientos adquiridos y la metodología de funcionamiento al entorno, comenzando por el barrio.
- Sesiones de introducción: el objetivo es perder, progresivamente, el miedo a los ordenadores, existente cuando apenas se han utilizado.
- Horas de autoformación o autoaprendizaje: acceso libre de las personas a los ordenadores para dedicarse a aquello que quieran o necesiten, contando con el apoyo de un dinamizador o dinamizadora.

Recientemente se ha incorporado al Omnia de La Verneda- Sant Martí un instrumento nuevo: la intranet de Ágora. Esta red interna permite realizar un seguimiento personalizado de los grupos y de los índices de participación. En los últimos meses se han contabilizado algo más de dos mil personas participantes en el punto Omnia de este barrio, lo cual refleja la acogida del proyecto por parte de la gente y su implicación en el mismo.

El proyecto Omnia en general, y más concretamente las personas participantes, dinamizadoras y gestoras de cada uno de los puntos Omnia existentes en Cataluña miran con optimismo hacia el futuro, conscientes de la importancia de esta experiencia, de su relevancia social y a nivel de barrio, como mecanismo de superación de las desigualdades, de cohesión y fomento de la participación.

¹⁷ Tras solicitar a la Generalitat de Cataluña la posibilidad de conceder títulos de carácter oficial sobre la formación adquirida a través de estos puntos Omnia, desde la Fundación Catalana de l'esplai respondieron que la única posibilidad era y es dar certificados que expliciten la dedicación de las personas participantes en Omnia.

El papel que desempeñan las nuevas tecnologías para extender la educación a distancia de personas adultas es clave y plantea numerosos interrogantes. El proyecto *Distance, Educación a distancia de personas adultas: Cursos de Internet a distancia desde los centros de educación de adultos* introduce, en este sentido, una serie de recomendaciones o buenas prácticas dirigidas a promover una educación a distancia de personas adultas que no sea excluyente.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA DE PERSONAS ADULTAS Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: "BUENAS PRÁCTICAS"

El proyecto *Distance, Educación a distancia de personas adultas: Cursos de Internet a distancia desde los centros de educación de adultos*, aprobado por la Comisión Europea en 1998, y de un año de duración¹⁸, ha sido coordinado por CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona) y ha contado con la participación de otros centros de investigación y/o universidades de Finlandia, Suecia y Escocia¹⁹. El objetivo básico de este proyecto ha sido analizar la implementación de las nuevas tecnologías que se ha estado aplicando en Europa con el objetivo doble de dar una orientación igualitaria que reduzca la distancia entre las nuevas tecnologías y la población con riesgo de exclusión, y diseñar estrategias que mejoren el acceso a la educación de personas adultas a distancia.

A partir de este proyecto se analizó la situación actual de la educación abierta y a distancia de personas adultas en los distintos países europeos a los que pertenecen los miembros del equipo de trabajo internacional. Tras este estudio se presentó una guía de buenas prácticas para orientar la formación a distancia dirigida a las personas adultas²⁰.

En 1999 se presentó a la Comisión Europea un segundo proyecto, *Difusión de la educación de personas adultas a distancia*, a través del cual se ha llevado a cabo la difusión amplia de las conclusiones extraídas del estudio y de los materiales elaborados en el proyecto anterior.

Distance, tanto la primera propuesta como la segunda, se ha dirigido siempre a las personas participantes, que son los beneficiarios principales de todas las recomendaciones propuestas en la guía europea. Pero, además, también son beneficiarias todas aquellas personas individuales o jurídicas

¹⁸ Proyecto subvencionado por el programa SÓCRATES de la Unión Europea.

¹⁹ Lahti Research and Training Centre - University of Helsinki (Finlandia); Lulea University (Suecia); Workbase Scotland (Escocia).

²⁰ *La educación multimedia de personas adultas. Guía europea de buenas prácticas*. Versiones en formato papel y CD-Rom. Documentación editada por CREA - Universidad de Barcelona.

que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la educación abierta y a distancia destinada a la formación de adultos. La guía europea da recomendaciones de actuación a organizaciones, asociaciones, formadores y promotores, de cursos de EAD.²¹

La guía europea de buenas prácticas está dirigida a dinamizadores y formadores de cursos de educación de personas adultas a distancia, como herramienta para mejorar dichos cursos y lograr que lleguen a todas las personas. Las principales recomendaciones propuestas en esta guía son:

1. Es importante que estos cursos se difundan de manera amplia. Teniendo en cuenta que entre las personas adultas la información circula más fácilmente de forma oral, es muy efectivo transmitir esta información a través de espacios frecuentados por estas personas, como, por ejemplo, las escuelas de adultos.
2. Es imprescindible que estos cursos formen parte de un itinerario formativo integral consensuado con las propias personas participantes, porque, de lo contrario, quienes no estén familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías quedarán excluidos o excluidas.
3. Es necesaria una articulación entre los sistemas de educación presencial y educación a distancia. Es decir, a personas sin experiencia en el uso de las nuevas tecnologías es conveniente enseñarles en primer lugar los elementos fundamentales del funcionamiento del ordenador, para que más tarde puedan trabajar en el curso de EAD de manera autónoma. Para lograr este paso previo es fundamental que el aula destinada a los cursos a distancia sea de fácil acceso.
4. Es importante pensar todas estas propuestas desde la participación de las personas adultas y el aprendizaje a través del diálogo con los dinamizadores y dinamizadoras, formadores y formadoras y con el resto de personas participantes en el curso, con el fin de identificar los problemas que se puedan presentar y poderles dar solución de la manera más adecuada. Los foros virtuales y el trabajo en grupo para solventar problemas que van surgiendo suponen una forma de favorecer la participación y la ayuda mutua.
5. Es necesario que en la elaboración de los materiales didácticos multimedia se tengan en cuenta las opiniones de las personas participantes.

²¹ En el *Seminario de cursos de EAD* celebrado en Barcelona en mayo del 2000, el principal objetivo fue generar un debate académico e institucional entre los diversos agentes de la EAD, para fomentar no sólo la reflexión sobre nuevas formas y metodologías didácticas, sino fomentar también la creación de cursos de EAD que sigan las propuestas metodológicas y didácticas apuntadas en la guía europea.

En este sentido, es importante crear materiales interactivos bien estructurados, que sean claros y fáciles de utilizar para las personas que no tengan experiencia en entornos multimedia a través de Internet. De la misma forma, es importante combinar estos materiales con otras formas de enseñanza de carácter presencial, puesto que las personas adultas se sienten más seguras para presentar y comentar las dudas.

6. Es recomendable que, en la exposición de los contenidos didácticos, se incluyan elementos de autoayuda fáciles de usar para solventar los problemas que se van encontrando las personas participantes.
7. No todas las personas disponen de ordenador en sus casas para conectarse a Internet o leer y usar los diversos materiales propuestos en el curso. Por eso, es imprescindible que existan aulas de autoaprendizaje disponibles para las personas participantes. Es necesario que haya ordenadores para todos y todas, considerando la importancia de la distribución democrática de los recursos informáticos, y apelando a la iniciativa del centro y/o iniciativa comunitaria para conseguir los equipamientos necesarios.
8. Es recomendable que los equipos informáticos estén actualizados y que aseguren la comunicación entre las personas participantes (conexiones a redes RDSI, cámaras de videoconferencia o chats, por ejemplo). Es importante invertir en la generalización de la red para que llegue a todos los ciudadanos y ciudadanas de la Unión Europea.
9. Es necesario que las formas de enseñanza se basen en las competencias y habilidades de las personas participantes. Así, es imprescindible fomentar las prácticas comunicativas entre dinamizadores y dinamizadoras y personas participantes, desde un punto de vista comunicativo. Un ejemplo sería la creación de grupos de trabajo basados en el aprendizaje dialógico,²² que permite resolver las dudas de manera conjunta a través de un diálogo igualitario.
10. Es fundamental tener en cuenta los conocimientos previos de las personas participantes, para que puedan aportar los conocimientos que han aprendido a lo largo de toda su vida. Las prácticas o simuladores virtuales relacionados con la vida cotidiana de las personas son recomendables en este sentido.

²² El *aprendizaje dialógico* se basa en siete principios de actuación, a saber: 1) diálogo igualitario; 2) transformación; 3) solidaridad; 4) creación de sentido; 5) aprendizaje instrumental; 6) igualdad de diferencias; 7) inteligencia cultural. Ver FLECHA, R. 1997.

11. Es recomendable que el profesional que actúe como dinamizador de un curso de EAD asuma diferentes roles; debe hacer el seguimiento de la adquisición de los contenidos, del desarrollo de las habilidades, capacidades, debe dar respuesta a las inquietudes de las personas participantes y debe ser soporte constante en la resolución de problemas derivados de las dificultades encontradas en el proceso de introducción de las nuevas tecnologías. Además, es fundamental que la relación entre dinamizadores y participantes sea igualitaria y basada en un diálogo que permita llegar a acuerdos respecto a la organización y contenidos del curso, considerando el ritmo de aprendizaje y la realidad de las personas participantes.
12. Es importante que el dinamizador o dinamizadora sea accesible, de manera que la persona participante sienta que cuenta con la presencia de alguien que le ayude a superar las situaciones problemáticas.
13. Es tan relevante la evaluación que hacen los dinamizadores y dinamizadoras como la autoevaluación de los participantes, que son quienes saben qué han aprendido realmente a lo largo del curso. Asimismo, es importante que la evaluación sea un proceso continuo, y que sea reconocida y tenga una acreditación oficial desde el mismo curso.
14. Es de gran importancia que los cursos estimulen el interés que sienten las personas adultas por las nuevas tecnologías. Por otro lado, también es recomendable que los cursos tengan una aplicación práctica inmediata, ya sea en tareas cotidianas, como en relación a las demandas del mercado laboral, y que se basen en las necesidades de las personas participantes y sus conocimientos previos. Por eso es recomendable utilizar símbolos cuyos significados puedan asociar las personas participantes a situaciones de la vida cotidiana.
15. Es importante que los cursos de EAD sean flexibles y permitan que cada persona pueda seguirlos a su propio ritmo de aprendizaje y sin tener que abandonar sus responsabilidades habituales en la vida cotidiana.
16. Es conveniente que aquello que no sabe todavía, pero que figura dentro de su *zona de desarrollo próximo*²³ una persona pueda ser enseñado por otro compañero o compañera que sí conoce dicho contenido. En este sentido es importante ofrecer espacios y tiempo para potenciar la solidaridad entre participantes de un mismo curso.

Todas estas recomendaciones han sido contrastadas directamente con las personas participantes, a través de la participación en tertulias comunicati-

²³ Ver VYGOTSKY, L.E. 1979.

vas, así como mediante cuestionarios semiabiertos combinados con entrevistas semidirigidas.

En todo momento se han presentado las conclusiones a las personas participantes, para corroborar la veracidad y coherencia con la realidad de las recomendaciones que se proponen, puesto que el objetivo principal es crear una EAD de calidad, y dicho objetivo pasa por la respuesta a las demandas y a las necesidades reales de las personas adultas.

CONCLUSIONES

En la nueva sociedad de la información, el no acceso a la educación, la información y el conocimiento es un factor de marginación y exclusión social de una parte importante de la población. Las personas adultas que carecen de una titulación académica tienen más dificultades para acceder a la educación y, por extensión, a los procesos de participación y toma de decisiones democráticas. Las experiencias educativas que planteamos en este artículo y sus referentes teóricos están dirigidas, siguiendo la línea marcada por Freire, a la transformación de dichas dificultades en posibilidades.

Es necesaria una práctica educativa basada en procesos democratizadores y participativos, que respondan a los intereses y necesidades de los y las participantes. Es decir, una práctica educativa que involucre, en términos de igualdad, a las personas participantes, los educadores y las educadoras y el profesorado universitario vinculado a la comunidad científica.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2000). *I Jornadas de investigación en educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- CASTELLS, M.; FLECHA, R.; FREIRE, P.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997-1998). *La era de la información* (Vol.I: *La sociedad red*, Vol.II: *El poder de la identidad*, Vol. III: *Fin de milenio*). Madrid: Alianza.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DERRIDA, J. (1989). *De la gramatologie*. Madrid: Siglo XXI.
- FACEPA (1998). *Declaración de los derechos de las personas adultas en educación*. Comisión Europea, DG XXII: Programa Sócrates.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure
- FOUCAULT, M. (1988). *Nietzsche, la*

- généalogie et l'Histoire*. Valencia: Pre-textos.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- GIDDENS, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.A. (1987). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1987-1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. II: *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. & RAWLS, J. (1999). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, J.F. (1984). *La condition post-moderne*. Madrid: Cátedra.
- LURIA, A.R. (1980). *Procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona: Fontanella.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and Society. From the Standpoint of a Social behaviorist*. Illinois: University of Chicago Press.
- Merton, R.K. (1977). *Sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- PIAGET, J. (1981). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adam.
- PUIGVERT, L. (1999). "Aprendizaje dialógico" en *Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona: CREA.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). La Verne-da-Sant Martí: A School where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, vol. 69, n.º 3, pp. 320-335. Cambridge, MA: Harvard University.
- SCHÜTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SCHÜTZ, A. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- VYGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría y desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de los retos que la educación de personas adultas afronta en el contexto de la sociedad de la información desde las perspectivas de la pedagogía crítica y de las investigaciones de orientación comunicativa llevadas a cabo desde CREA (Centro de Investigación Social y Educativa). En una primera parte, se enmarcan dichas perspectivas en el contexto social y educativo actual y en relación a las aportaciones de diferentes autores y autoras del ámbito de las ciencias sociales. En una segunda parte, presentamos investigaciones y experiencias concretas con el objetivo de clarificar hacia dónde evoluciona la educación de personas adultas y la importancia de facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a todas las personas como premisa para evitar el surgimiento de nuevas desigualdades sociales y superar las ya existentes. Partiendo de dos proyectos, el Distance y el Omnia, recogemos aquellas prácticas y metodología educativa que potencian y democratizan la extensión de las nuevas tecnologías y la formación a través de éstas, a todas las personas. La organización de la educación de personas adultas que proponemos para el siglo XXI es triple, formada por: a) la de los y las participantes, b) la de los educadores y las educadoras y c) la del profesorado de universidad vinculado a la comunidad científica.

Palabras clave: Sociedad de la información, pedagogía crítica, desigualdades sociales, CREA.

ABSTRACT

This article introduces an analysis of the challenges adult education faces in the context of the information society from the critical pedagogy and the communicative research approaches developed by CREA (Centre for Social and Educational Research). In the first part, these approaches are placed within the current social, labour and educational context and in relation to the contributions of different authors from the social sciences. The second part, introduces research and concrete experiences in order to clarify the evolution of the field of adult education. Furthermore, it highlights the importance of facilitating access to new technologies for all the people, as a mechanism to avoid new social inequalities and to overcome those that already exist. From the reference of two projects, Distance and Omnia, we compile those practices and educational methodologies that foster and democratise the new technologies extension and education through them, for all. The organization of the educational model we propose for the twenty first century is three-fold: a) participants b) educators and c) University professors who are involved in the scientific community.

Key words: Information society, critical pedagogy, social inequalities, CREA.
