

MONOGRAFICO

UNIVERSALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS SOBRE EL CAMBIO OCURRIDO EN UN CAMPO DE ACTIVIDAD PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA MODERNIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

JOCHEN KADE

INTRODUCCIÓN

El cambio ocurrido en el ámbito de la formación de adultos ha venido siendo analizado en el pasado en conexión con los problemas y las tareas que se le plantean a la sociedad moderna. Como pone de manifiesto una rápida ojeada a las décadas de la postguerra, esta perspectiva de análisis casi ha pasado a formar parte de la historia de la pedagogía de adultos.

Tras el descalabro de 1945, y todavía hasta comienzos de los años sesenta, privan los proyectos en que, siguiendo la postura de crítica de la cultura y de la civilización propia de los años veinte, se plantea la formación de adultos desde un enfoque antitético con respecto a la sociedad moderna. Este planteamiento irá perdiendo importancia entrados los años sesenta, siendo sustituido a partir de entonces por la idea de que sobre todo hay que contribuir a superar el «déficit de modernización» (Tietgens, 1975) existente en el terreno técnico-económico. Esta reorientación lleva aparejada la general sustitución del concepto de formación por el de cualificación profesional. En nuestros días, sin embargo, la discusión sobre el futuro de la formación de adultos viene determinada por una situación cualitativamente nueva. Lo que hasta la mitad de la década de los sesenta se planteaba como meta, a saber, el establecimiento de una formación de adultos con pretensiones de universalidad, es algo que ya se ha conseguido hoy en gran parte. Su institucionalización como parte del sistema educativo ha dejado de ser un programa todavía por realizar y se ha convertido en una exigencia socialmente reconocida por principio.

En las exposiciones que siguen² empezaré mostrando cómo la actual discusión pedagógica acerca del futuro de la formación institucionalizada de adultos, a pesar de los logros conseguidos, sigue estando condicionada por una perspectiva decadentista. Mi propósito es constatar que un tal planteamiento se basa en premi-

sas procedentes de una fase que precedió a la institucionalización ya conseguida. A este respecto nos encontramos con la antítesis establecida entre formación de adultos y sociedad moderna, por un lado, y con el presupuesto de la unidad de formación de adultos y formación en general, por otro. Condicionados como están por esta continuidad, los planteamientos para el futuro hechos hasta el presente no dejan de estar orientados en definitiva sino hacia el pasado. Continúan aferrados a unas premisas, que, todo lo más tarde a partir del momento de la institucionalización social de la formación de adultos, han perdido consistencia. Frente a ello, mi tesis es que su socialización plantea la necesidad de adoptar una nueva perspectiva al hacerse cuestión de la innovación de la formación de adultos en consonancia con los tiempos modernos (cf. también Oelkers, 1983). Por este motivo, y sobre el trasfondo del actual debate en torno a su modernización, ofreceré un marco de referencia teórico³ que nos permita caracterizar la formación de adultos como un factor estructural dentro del proceso de modernización social. De qué forma se halla imbricada en este proceso, lo expondré⁴ echando mano de resultados empíricos. Desde esta perspectiva volveré a abordar nuevamente la relación entre formación de adultos y formación en general⁵, condensando mis reflexiones en la tesis de una deslimitación de la formación de adultos causada por ciertos procesos de individualización ocurridos simultáneamente con otros de universalización. Esta transición se hace evidente en el momento en que se distingue más claramente de lo que se ha hecho hasta ahora entre la institucionalización de la formación de adultos y las organizaciones dedicadas a ella. Finalmente⁶ expondré las consecuencias que se derivan de este cambio ocurrido en el área de actividades de los formadores de adultos en lo que atañe a las posibilidades de profesionalización de los mismos.

I. LA CUESTIÓN DEL FUTURO A LA SOMBRA DEL PASADO

1.1. *El Informe «Sobre la situación y el cometido de la formación de adultos en Alemania» de 1960*

El Informe de la Comisión alemana constituye la primera exposición detallada y de trascendentes consecuencias de la situación de la formación de adultos hecha después de 1945. Su elaboración se presenta en conexión con la «amplia reforma del sistema educativo alemán» (*Deutscher Ausschuss*, 1969, p. 9) exigida tras el «colapso de 1945» (*Ibid.*, p. 12). En ella también se incluye ya desde un principio la formación de adultos. Con su «nuevo análisis evaluativo de la situación» (*Ibid.*) se prepara argumentativamente el terreno para el inicio de ese desarrollo calificado hoy en día como proceso de progresiva institucionalización de una formación de adultos con pretensiones de universalidad.

Dos son las características con que se define en dicho informe la formación de adultos: es una «institución especial» que «ayuda a muchos a formarse y a seguir ampliando su formación» (*Ibid.*, p. 20). Lo que en él se entiende por formación

aparece formulado de manera casi faústica: «Formado en el sentido de la formación de adultos se entiende a todo aquel que se esfuerza de continuo por comprenderse a sí mismo, la sociedad y el mundo, y por actuar de acuerdo con esta comprensión» (*Ibid.*). En la base de la argumentación del Informe está la idea de que la «formación de adultos en sentido propio» ya hace referencia desde sus comienzos a la sociedad moderna. Esta viene caracterizada como «sociedad industrial de masas». No obstante, la función social de la formación de adultos sufrió una transformación en el decurso de su desarrollo. Primero se presenta referida a los intereses de grupos sociales especiales (1). Luego, y de manera característica tanto para el presente como para el futuro, aparece orientada hacia los problemas de todos los hombres en general.

La adopción de este nuevo significado se justifica en razón de los déficits humano-espirituales de la sociedad moderna. La peculiar problemática del presente consiste en que en él corre peligro de perderse la «consistencia espiritual y mental» del hombre (*Ibid.*, p. 15). El mundo moderno «amenaza al hombre en su vida profesional y cotidiana no tanto en su existencia física cuanto en su consistencia espiritual y mental. Por eso constituye hoy la formación el terreno donde se decide la lucha del hombre por su autoafirmación como tal» (*Ibid.*).

¿Qué lugar ocupa la formación de adultos en este diagnóstico del presente? En el Informe se la describe no como parte de la sociedad moderna, sino en contraposición a ella. Tras esta argumentación yace, si bien sólo implícitamente, el supuesto teórico-social de una antítesis entre cultura y sociedad. La formación de adultos es considerada como tutora de los valores humanos, del hombre en su condición de tal; a la sociedad moderna, en cambio, se la hace responsable del peligro de pérdida de humanidad. En tal sentido, el Informe concibe el presente como una «lucha» (*Ibid.*) entre la formación de adultos y la sociedad moderna.

Partiendo de estas premisas, el Informe presenta, pues, no sólo la formación en general, sino también la de adultos, en contraposición a la sociedad moderna. La «institución» de la formación de adultos es definida al hilo del concepto de formación en absoluto, haciéndose depender la salvación del hombre de su desarrollo universal. Esta argumentación presupone la concepción de la formación de adultos como un ámbito autónomo frente a la sociedad moderna, por razón de lo cual permanece a salvo de sus fuerzas inhumanas.

Si se examina este diagnóstico hecho en el Informe —esto es, que el futuro de la humanidad depende del desarrollo y de la generalización de la formación de adultos— a la luz del futuro ya comenzado, es decir, del momento actual, se nos aparece un cuadro ambivalente. Por un lado, la exigida universalización ya se ha realizado hoy en día en gran parte, por lo menos, tendencialmente. La formación de adultos se ha convertido en un sector —el así llamado sector cuaternario— plenamente aceptado socialmente del sistema público de educación, que en compa-

(1) Los grupos mencionados son la burguesía, la clase trabajadora y todos aquellos a quienes ya no acoge espiritualmente la Iglesia.

ración con la situación al final de los años cincuenta ha ganado un «área de cobertura» sin precedentes, y se ha impuesto socialmente como común punto de orientación para los adultos. La necesidad de una formación de adultos con un alcance universal ha dejado de ser en la actualidad tema de controversia, si bien su universalización no significa, ciertamente, que se haya logrado una «plena saturación» de las necesidades de la población en punto a dicha formación. En el «Informe 1982 sobre la situación en el sector de la formación de adultos» (1983) se registra para 1979 una cuota global de participación del 23 por 100, y para 1982 una del 29 por 100 (2). Pero si se examinan las cifras correspondientes a los últimos treinta años se puede confirmar con datos empíricos bastante concluyentes la tesis de la universalización de la formación de adultos (3).

Por otro lado, la amenaza del mundo, cuya salvación se aducía como razón para extender la formación de adultos, no es ahora de ningún modo más pequeña. Antes bien, han venido a sumarse hoy nuevas amenazas, entre las que cabe citar a modo de ejemplo las siguientes: apocalipsis ecológico, crisis de la sociedad industrial, desempleo masivo, potencial destructivo de las centrales nucleares. Simultáneamente se da una sorprendente continuidad de problemas desde que se hizo el Informe de la Comisión alemana. Así, por ejemplo, en él ya se fundamenta la necesidad de la formación de adultos con el peligro de la guerra atómica y con la posible generación artificial de vida.

1.2. *Perspectivas de la formación de adultos: vuelta al pasado, distancia frente a la sociedad*

Lo que el Informe de 1960 formulaba aún como meta que alcanzar, a saber, la universalización de la formación de adultos en el sentido de su extensión cuantitativa y de su desarrollo cualitativo, se da hoy por sentado a la hora de discutir las perspectivas para el futuro. De ahí que podría suponerse que la trama argumental del citado Informe no tiene en la actualidad más valor que el puramente histórico. Sin embargo, el panorama que a primera vista nos ofrece el estado actual de la discusión al respecto resulta más bien confuso.

El debate sigue estando dominado por la fijación de tareas a la vista de los grandes peligros sociales que amenazan al hombre. Todavía sigue considerándose como la pregunta capital de cara al futuro la de —como lo formula Siebert—

(2) En la cuota de participación se especifica por áreas la asistencia a cursos de formación de adultos atendiendo al porcentaje correspondiente a la población de entre diecinueve y sesenta y cinco años, contabilizándose una sola vez a cada participante independientemente de la frecuencia de sus asistencias en las distintas áreas. La cuota de participación en el campo del perfeccionamiento profesional es del 10 por 100 en 1979 y del 12 por 100 en 1982; en el de la formación general, 12 y 14 por 100, respectivamente; en el de la formación política arroja un 2 por 100 constante.

(3) Para el espacio que va de 1960 hasta hoy no existe ninguna exposición estadística detallada sobre la formación de adultos. De ahí que las cifras señaladas en relación con su desarrollo no pueden servir para hacer plausible la tesis de la universalización. Los datos están tomados de los «Statistische Jahrbücher», de las «Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes» y de los «Grund- und Strukturdaten» del Ministerio Federal de Educación y Ciencia.

qué puede «aportar la formación de adultos ante las crisis sociales y mundiales... que nosotros como pedagogos de adultos... no podemos ignorar» (Siebert, 1983, p. 12 y ss.). Luego, y con el mismo tono patético del Informe de 1960, se adhiere Siebert a la opinión manifestada por el director de una Universidad popular (*Volkshochschule*). Éste describe «con loable claridad la 'irracionalidad estructural' de nuestra sociedad, la 'insensatez a gran escala' que va desde la destrucción de los bosques tropicales hasta el 'aumento incesante de armamento atómico'», preguntándose entonces Siebert por las posibilidades que todavía pueda tener un «sano juicio estructural antitético». Aferrado como sigue a una imagen idealizada de la formación de adultos, el autor fundamenta el futuro de ésta por la referencia a su pasado: «prácticamente no tendría que renunciar a ninguno de sus valores anteriormente acreditados, sino que más bien debería poner a su servicio la parte más creativa y sensible de sus energías renovadoras» (*Ibid.*, p. 13).

Tales afirmaciones se distinguen de la argumentación del Informe, aparte de por el lenguaje empleado, todo lo más, por su acentuado tono escéptico. Fuera de eso, se sigue manteniendo de forma que raya en la obstinación, la pretensión de solucionar los graves problemas planteados desde una posición socialmente externa de sensatez —encarnada en la formación de adultos—, sin haber aprendido nada de las experiencias hechas en el pasado con los programas para el futuro.

Pero no es esta premisa —la de la postura antitética frente a la sociedad— la única que sigue condicionando la discusión sobre el futuro, sino que también lo hace la otra de la unidad de formación en general y formación de adultos. La crítica se dirige sobre todo contra el hecho de que, por una parte, se funcionaliza la formación de adultos, poniéndola al servicio de fines políticos, sociales y de mercado laboral, y de que, por otra, se la convierte en asistencia social, cualificación profesional, instrumento terapéutico o incluso en sustitutivo del mundo de la vida (cf. por ejemplo, Tietgens, 1981, p. 12; Siebert, 1985, p. 581, y también el panorama de conjunto ofrecido por Schlutz, 1988).

La actual formación de adultos se presenta en tales discusiones académicas sobre el futuro primariamente como un fenómeno en estado de caducidad. Esta perspectiva se hace especialmente palmaria en Schlutz (1985), que desmiembra el sector de la formación de adultos del sistema social de instrucción complementaria, proponiendo un tipo de «formación para adultos pensada como algo —temporal y localmente— previo al desarrollo del sistema de instrucción complementaria» (Schlutz, 1985, p. 565). Aquí se toma como norma un concepto de formación de adultos histórica y sistemáticamente previo a la universalización de la misma. Por eso no deja de ser sintomático que Röhrig (1988) propugnara no hace mucho por una vuelta al concepto de formación del Informe de 1960, dándole la preferencia frente a la estructuración de la formación de adultos presentada en el plan estructural de 1970.

En los planteamientos teóricos de esta índole se sigue concibiendo la formación de adultos desde una postura de antagonismo frente a la sociedad. En el Informe de 1960 aún podía hacer este marco de referencia de horizonte plausible

para un proyecto concreto de educación de adultos. Pero tras su institucionalización llevan las premisas más arriba expuestas a que la pregunta sobre las perspectivas que adoptar para el futuro no salga de las sombras de los planteamientos hechos en el pasado. Pues es cierto que la universalización de la formación de adultos no se ha producido orientándose como punto de referencia en un concepto enfático de cultura basado en la antítesis sobre todo frente a la economía. Pero no menos cierto es, también que este desarrollo es, por así decirlo, la consecuencia forzosa de la universalización formal de la formación de adultos, en el sentido de que, por un lado, contempla como participantes potenciales a todos los adultos, y por otro, ha extendido su horizonte de incidencia a otros ámbitos sociales, especialmente al perfeccionamiento de la capacitación profesional (4).

Pero para no darle a la formación de adultos sólo un perfil de antítesis frente a la sociedad moderna, sino plantearla como un factor integrado en el proceso de modernización de la sociedad, se precisa de un marco teórico-social que esté abierto en esta dirección. Sobre tal trasfondo ha de perfilarse la formación institucionalizada de adultos como una institución en que se han realizado, no importa hasta qué grado, las ideas peculiares de la edad moderna de libertad e igualdad. En tal sentido ha formulado Wellmer a un nivel más general la exigencia de que la reflexión científica que «propugna un esclarecimiento teórico de la praxis emancipatoria», tenga un concepto adecuado de las «formas históricas ya existentes de libertad, si es que quiere fijar de cara al futuro la emancipación no como pura negación, sino como 'incorporación' de dicha libertad» (Wellmer, 1979, p. 292).

2 EL MARCO TEORÉTICO DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS EN UNA ÉPOCA MODERNA PROBLEMÁTICA

Desde el ensayo de Habermas «La modernidad – Un proyecto inacabado» (1979), «modernidad» se ha convertido en una especie de concepto cristizador de una teoría social entendida como diagnóstico de nuestro tiempo. Este debate en torno a una modernidad que se ha hecho cuestionable presenta, de una parte, una serie de enfoques post-modernos (por ejemplo, Lyotard) y funcionalistas (por ejemplo, Luhmann) que, por diferentes razones y con distintos fines, desligan la teoría social de su vinculación a las premisas normativas de la modernidad. De otra parte, existen enfoques (sobre todo Habermas) que permanecen fieles al *telos* de la modernidad y reconstruyen a partir de él su proceso de desarrollo como un progreso.

Entre estos dos tipos de enfoques teóricos se encuentran otros planteamientos (cf. en particular, Berger, 1986; Offe, 1986; Beck, 1986), que tematizan el pre-

(4) Así, por ejemplo, en los volúmenes anuales del «Bundesamt für Statistik» ya no aparecen desde 1978 los cursos de capacitación profesional bajo la rúbrica de «Actividad profesional», sino bajo la de «Formación y cultura». Ahora bien, esta forma se incluye conjuntamente con las «Universidades populares» en el apartado «Formación complementaria».

sente desde una nueva perspectiva, describiéndolo a la luz de la idea directriz de una modernidad que se ha hecho reflexiva como modernización de la modernidad. Como señala Berger, esta perspectiva analítica «sustituye tanto a un enfoque decadentista inmanente y marxista, como a uno desarrollista y perfeccionista liberal» (Berger, 1986, p. 11). A diferencia de Habermas, que critica el concepto de modernización por considerarlo como una abdicación del proyecto de la modernidad (Habermas, 1985), en estos otros planteamientos se entiende «modernización» en el sentido de exigencia de concreción empírica de la modernidad. Esta es descrita al mismo tiempo como un proceso reflexivo, es decir, como «aplicación del principio de modernización a la estructura de la modernidad misma» (Offe, 1986, p. 98). El proceso de desarrollo de la modernidad no viene expuesto como un proceso lineal y autoascendente de aproximación a un estadio final deseable tomado como punto de partida del análisis. Más exacta sería la imagen de un movimiento espiraloforme. En este sentido, se intenta reconstruir la modernidad como una sucesión de formaciones de modernidad, cada una de las cuales constituye la negación de la precedente «constelación estructural» (Beck, 1986, p. 14; cf. también Münch, 1986).

Este paradigma analítico de una «modernización reflexiva» arranca de la tesis de que hoy nos encontramos ante una «ruptura dentro de la modernidad» (Beck, 1986, p. 13). De acuerdo con ella, «se identifican los problemas centrales... de las sociedades modernas como problemas derivados de logros precedentes» (Berger, 1986, p. 11), al principio considerados precisamente como realización de la modernidad. De esa forma pasa a un primer plano de la discusión la «conquista» de ámbitos individuales más amplios de vivencia, de decisión y de acción. Según un diagnóstico hoy en día muy extendido (cf. Offe, 1986; Beck, 1986; Bellah y otros, 1987), este desarrollo ya ha llegado al techo de sus posibilidades por razón de que han cambiado los presupuestos en que se basaba la línea de desarrollo seguida hasta ahora, o porque han resultado ser contraproducentes. A este respecto, Offe (1986) ve sobre todo en el proceso de especialización y diferenciación funcional la hasta ahora prioritaria «estructura de la modernidad». Tomando pie en ello, considera que el problema cardinal de las sociedades modernas no es su sucesiva modernización en el sentido de un incremento de opciones, de posibilidades de elección y de acción, sino la «creación y fijación de reglas secundarias de selección que, en calidad de principio sintético, sean capaces de afianzar la coexistencia de múltiples horizontes opcionales» (Offe, 1986, p. 102).

También Beck analiza los problemas del presente introduciendo una distinción entre «modernización simple y modernización reflexiva» (Beck, 1986, p. 14). La tesis decisiva en él es que hoy en día se hace imprescindible sustituir «la modernización por los carriles de la sociedad industrial... por una modernización de las premisas de dicha sociedad». Si la perspectiva que ofrece Offe consiste en la búsqueda de formas «modernas» de cooperación y coordinación, en Beck se subraya la pregunta acerca de una «nueva forma de incardinación social» («dimensión de control y de reintegración»; Beck, 1986; p. 206) y de formas post-tradicionales de socialización y asociación.

Ahora bien: este juicio de que el paso de un tipo de sociedad tradicional a otro moderno ha representado, además de una ganancia en cuanto a autonomía individual, también una pérdida de ataduras sociales y culturales, no otorga ya de por sí una nueva cualidad a los actuales diagnósticos sobre la época en que vivimos.

Más bien se trata de una idea que, en cierto modo, ya forma parte del acervo tradicional de las sociedades modernas (cf. Dubiel, 1986). Lo nuevo de la discusión actual es la tesis de que el proceso de individualización ha llegado a un límite más allá del cual resulta contraproducente seguir persiguiendo esta meta si antes no se cambia el marco de referencia estructural hasta ahora vigente. Es decir, el proceso da un vuelco en cierto modo. Si el proceso de incremento de las posibilidades individuales de opción había sido hasta ahora principalmente resultado de la desvinculación y emancipación de conexiones, valores y ataduras supraindividuales de índole social y cultural, ahora se mueve este proceso en dirección contraria a sus propias metas. De ahí que toda ulterior intensificación del mismo lleva justamente a una limitación de las posibilidades individuales de opción por obra de una lógica del organismo social global, que por haber quedado desconectada de los individuos les resulta a éstos cada vez más irracional. Este movimiento antitético lo condensa analíticamente Beck en la tesis de un empuje individualizador cualitativamente nuevo y de trascendencia «epocal» operante en nuestros días. El hacerse sujeto del individuo mediante su desvinculación de formas sociales (liberación) y ataduras culturales (desmitificación) históricamente prefijadas (cf. Beck, 1986, p. 206) tiene como tendencia antitética interna la estandarización y homogeneización de formas individuales de vida, es decir, la pérdida de individualidad del sujeto. Se crea entonces una red de nuevas dependencias. «Los individuos liberados pasan a hacerse dependientes del mercado de trabajo, y con ello dependientes de la formación, del consumo, de normas y previsiones jurídico sociales, de planificaciones del tráfico, de ofertas de consumo, de posibilidades y formas de asistencia y asesoramiento médico, psicológico y pedagógico» (*Ibid.*, p. 210).

El paradigma analítico hasta aquí esbozado de una modernización reflexiva me parece especialmente apto para describir la formación de adultos como elemento de modernización social. Pues, por un lado, permite tematizar su situación actual como una consecuencia de su modernización, sin que ello implique la adopción de una perspectiva histórico-decadentista. Por otro, este modelo teórico se caracteriza por una traslación del acento principal de las ideas de modernidad a su dimensión empírica. El análisis que sigue a continuación se centrará sobre todo en los fenómenos empíricos tan significativos de la misma, planteándose sobre esta base la pregunta de qué teoría de la modernidad se puede inferir a partir de ahí. En tal sentido, y apoyándonos especialmente en la tesis de la individualización de Beck (cf. para su crítica Honneth, 1988; Hornstein, 1988), abordaremos la cuestión de cómo se halla integrada la formación de adultos en el proceso de modernización social. De lo que en ello se trata no es, por así decirlo, de inferir deductivamente a partir de una teoría el cometido que corresponde a la formación de adultos. Ni tampoco se adopta como pauta un concepto de formación ya definido en su contenido. Para discutir qué representa la formación de adultos en el marco de las condiciones históricas de la modernidad, empezaremos más bien por definirla formalmente; a saber, como todo eso que sucede en las instituciones de formación de adultos, especialmente en las Universidades populares. Pues lo que hoy falta son conceptos teóricos capaces, por una parte, de ofrecer un diagnóstico pedagógico actual sobre la formación de adultos, que describa en toda su variedad sus contenidos, tareas, funciones y estructuras sociales y a los participantes inclui-

dos en ella, pero sin parcelar los distintos *inputs*; por otra, que tengan a la vez un potencial crítico que alcance más allá de ese nivel. Es decir: que no se limiten a ofrecer una mera reproducción de la realidad empírica, sino que vuelvan sobre ella enfocándola con la luz de concepciones de contenido normativo acerca del futuro.

3. EL SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS EN RELACIÓN CON LA INDIVIDUALIZACIÓN

En la relación entre individualización y formación de adultos se pueden distinguir dos dimensiones: por un lado, ésta contribuye a la individualización; por otro, siempre va precedida también de procesos de individualización. En este sentido, de lo que se trata es de la asimilación de las consecuencias de la individualización.

3.1. *La formación de adultos como fuerza motriz de la individualización*

La formación de adultos contribuye a la individualización de la persona en el sentido de un incremento de las posibilidades de decisión y de acción, por cuanto

a) brinda a todos los adultos la oportunidad de apropiarse —y ello no sólo en lo que atañe a su actividad profesional— de nuevos conocimientos, aptitudes y habilidades, independientemente de su anterior currículo vital y escolar. Bajo este aspecto, la formación de adultos propicia la individualización no sólo a través de su función de cualificación profesional (cf. Kade, 1987; 1988b). Entretanto —y particularmente en este terreno de la cualificación profesional— se ha constatado a través de intensas investigaciones empíricas (cf. Weymann, 1987; Moser, 1984) que el incremento de ámbitos de acción y de decisión a través de procesos de cualificación ha reportado simultáneamente nuevos tipos de dependencia, sobre todo del mercado laboral, y que ello no ha supuesto ya de ningún modo la realización de la igualdad social. A la par que se neutralizan mediante la cualificación profesional los efectos derivados de una distinta procedencia social, aparecen en su lugar nuevas diferenciaciones sociales de gran importancia para la vida individual;

b) la formación de adultos contribuye a aumentar las posibilidades de acción y de decisión, por cuanto gracias a ella pueden emanciparse los adultos de ataduras sociales y culturales (en el sentido de una dimensión liberadora y desmitificadora).

Así, por ejemplo, (cf. Kade, 1985 a, b; 1989), la formación de adultos ofrece a una mujer la oportunidad de desarrollar su creatividad y, gracias a ellos, de elevarse por encima de los límites de desarrollo peculiares de su estrato social. Significativo en este caso es el hecho de que esta mujer toma parte de manera continuada en cursos creativos desde que concluyó su formación y se liberó de la familia. Para ella, pues, la formación de adultos adquiere el carácter de una esfera estable e independiente de vida, que significa algo más que el puro cambio de domicilio. Simultánea-

mente, el curso de platería la pone en contacto con el mundo de quienes se dedican a este tipo de artesanía artística.

O este otro caso de un hombre ya mayor, que sirve de ejemplo de cómo el desligamiento de su propia generación —que corre parejas con la liberación de las ataduras familiares y con un replanteamiento de las relaciones con su mujer de menos edad que él— se ha efectuado tanto a través de un proceso de formación (en que se ha dedicado a estudiar la historia de su barrio y se ha visto confrontado con la influencia ejercida en su propia vida por el nacionalsocialismo), como por la acción del grupo, directora del curso y participantes, creado por el curso correspondiente de la Universidad popular.

3.2 *La formación de adultos como asimilación de las consecuencias de la individualización*

La formación de adultos, sin embargo, no sólo contribuye a la individualización, sino que también la tiene como presupuesto. Y este presupuesto es cada vez más uno autocreado. Con ello entra la formación de adultos en una relación reflexiva con sus propias actividades. La carencia que es motivo de la participación en un curso de formación de adultos no tiene que ver aquí con los límites del desarrollo individualizado, sino con las consecuencias. Sobre la base de análisis hechos por mí —por donde hay que constatar una enorme escasez de investigaciones sobre este tema—, creo que los aspectos que desempeñan un papel central al respecto son los siguientes:

a) La formación de adultos posibilita la «superación» de la unilateralidad cultural y del aislamiento social, que conlleva la individualización, en razón de que uno entra en contacto con personas normalmente fuera de su propio círculo vital, y de que conoce mundos culturales a los que de otra forma apenas tendría acceso. Con ello, la formación de adultos genera formas alternativas de vida pública y comunitaria. En ello juega la persona del director/a del curso un papel más importante de lo que hasta ahora se ha venido suponiendo (cf. Harney/Markowitz, 1987; Stichweh, 1988; Kade, 1985a; 1989). La «mediación» de mundos hasta entonces extraños y de otro modo inaccesibles —por ejemplo, el de la ciencia y el del arte— se desarrolla muchas veces a través de una identificación con el director del curso y queda ligada a su persona.

b) Los problemas y costes de la individualización yacen también en la esfera de lo emocional. La formación de adultos reacciona ante tales carencias creando un mundo en oposición a la praxis vital orientada hacia el rendimiento. En lo que a este punto atañe, la formación de adultos es tomada sobre todo como un ámbito de experiencias comunitarias no conflictivas. Cuando esta apropiación se realiza sobre la base de una individualización ya consumada, no asume el carácter de una vuelta a formas tradicionales de comunidad. Los adultos no se encuentran ligados a ellas de por vida, sino que pueden abandonarlas con entera libertad por haber sido elegidas autónomamente.

c) Se puede describir la individualización como un proceso de traslación de la creación de la propia identidad desde la estructura social al individuo. Hoy en día

empieza a ponerse de manifiesto que la formación de adultos desempeña un papel importante en este proceso: se está convirtiendo en un espacio institucionalizado en que sobre todo las personas interesadas en el perfeccionamiento de su formación, pero hasta ahora desprivilegiadas cultural y socialmente, pueden desarrollarse y acreditarse personalmente por medio de una «forma socialmente aceptada de consecución de identidad» (Cohen/Taylor, 1977, p. 207).

d) La formación de adultos reacciona a la pluralización de formas de vida y al fraccionamiento de la praxis vital. Ella hace posible la apropiación de nuevos lazos sociales y culturales que vienen a ocupar el sitio de los que se van perdiendo durante el proceso de individualización. Esto tiene una gran importancia sobre todo en las grandes ciudades. La formación de adultos posibilita la adquisición de una identidad local centrada en un barrio, que representa un mundo en antítesis a la anonimidad de la gran urbe, por un lado, y a la pérdida de enraizamiento local propia de una vida profesional determinada por el rendimiento y la mayor movilidad posible. Este carácter de mundo antitético se puede formular con expresiva concisión de la mano de un pensamiento de Sennett: no se trata de lograr «la comunidad en la ciudad...; de lo que se trata es de la comunidad contra la ciudad» (Sennett, 1983, p. 331). Puede que lo característico de este nuevo tipo de participante en los cursos de formación de adultos sea que se integra autónomamente en una comunidad institucionalmente constituida, y se vuelve a desligar de ella también por decisión individual y autónoma. La formación de adultos se convierte entonces en una especie de periodo de regresión.

e) Además de eso, la formación de adultos depara la oportunidad de hacer frente a la estandarización de formas de vida que lleva consigo la individualización, y ello por razón de que crea nuevas y «sutiles diferencias» (Bourdieu). Especialmente entre quienes se dedican a «formarse» en su tiempo libre, y quienes se van a una discoteca o, ya mayores, no saben cómo ocupar su tiempo.

f) Por último, las instituciones dedicadas a la formación de adultos tienen un significado paradójico: también ofrecen la posibilidad de evadirse del apremio de individualización. Hay quien se apunta a un curso para dar a entender que se interesa por la formación, pero luego utiliza dicho curso como una especie de cafetería.

4. DE LA DES-LIMITACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE ADULTOS A LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS COMO INSTITUCIÓN

En lo que precede he intentado describir la formación de adultos como un factor operante en el proceso de individualización social. Ahora voy a seguir en esa misma línea planteando la pregunta de cómo se altera la relación entre la formación de adultos y la formación en general bajo el influjo de dicha individualización. Pero a diferencia de la tendencia predominante en la discusión acerca del futuro, no situaré en el centro de atención de mis reflexiones fenómenos

de disolución de la formación de adultos externos a ella, es decir, por medio de una imaginada sociedad opuesta a la misma. Más bien voy a exponer en qué medida se resquebraja la formación de adultos como institución por obra de su socialización, esto es, desde dentro de ella misma. Se trata, pues, de un desmoronamiento que no es, precisamente, resultado de una reforma no llevada hasta sus últimas consecuencias de la formación de adultos, de su fracaso, sino del éxito de la institucionalización.

4.1. *El desmoronamiento de la formación de adultos como institución educativa*

Las instituciones de formación de adultos deben su origen a procesos sociales que tienen como presupuesto, como meta y como resultado la individualización. Resulta, sin embargo, que estos procesos no se detienen ante las puertas de la formación de adultos, sino que la arrastran con su torbellino de dinámica de cambio y la hacen ir desmoronándose desde dentro mismo. El tradicional entorno en que se movía la formación de adultos se ha desintegrado hoy prácticamente del todo. Este proceso de disolución se desarrolla en dos frentes. Primero, en el de los educadores de adultos: su número se ha incrementado enormemente al compás de la expansión de la formación de adultos. Este desarrollo significa, sin embargo, algo más que un mero cambio cuantitativo frente al tipo tradicional de educador. El *eros* pedagógico o el compromiso político que le eran característicos han ido siendo sustituidos –siguiendo tendencias operantes en la sociedad general– por razones cada vez más de índole estratégico-individual, que la mayoría de los educadores de adultos de hoy ligan a su actividad y a las instituciones. En tal sentido, se ha producido una profesionalización de la formación de adultos, pero sin que esto hubiera llevado aparejados un reconocimiento social y una remuneración en consonancia. Lo que prácticamente no se puede constatar con datos empíricos de cierta entidad son orientaciones de educadores de adultos que se muevan en una dirección general, por ejemplo en la de la formación en su sentido más amplio. Más bien, lo que se puede comprobar es que los educadores de adultos mantienen una vinculación en gran medida individual con su actividad. En el centro de su autocomprensión como tales educadores, aunque la mayoría de las veces de forma encubierta, se encuentran sus intereses individuales, que ciertamente son más biográfico-expresivos que económicos (cf. Geissler, 1988 a; Schäffter, 1988 a, b; Scherer, 1987; Kade, 1985 a; 1986; 1989).

Este desarrollo constituye asimismo uno de los elementos subyacentes a la más actual discusión en torno a la profesionalización. Desde esta perspectiva, las exigencias de profesionalización cumplen la función de tener bajo control la individualización de un estamento profesional todavía no institucionalizado como es el de los educadores de adultos. El programa de cientificación desarrollado en la fase reformista de los años sesenta y setenta sirvió a este propósito. Hoy en día se pretende conseguir eso mismo planteando la necesidad de una ética profesional, o –desde un enfoque en definitiva orientado hacia el pasado– recurriendo al concepto acuñado por Overmann de la interpretación subsidiaria (cf. por ejemplo, Korig, 1987). Otra manifestación de esta individualización en el ámbito de la activi-

dad del educador de adultos la constituye el predominio cada vez mayor en los seminarios de perfeccionamiento para directores de cursos de conceptos de supervisión orientados hacia el individuo (cf. Geissler, 1988 b). Ocurre, igualmente, que el desmoronamiento de la formación de adultos proviene también del lado de los alumnos. Pero este desarrollo no puede ser explicado convincentemente concibiéndolo como una desintegración venida del exterior. Pues el hecho de que la formación de adultos no esté prácticamente para los alumnos bajo el signo de un concepto enfático de formación —que es determinante para las corrientes de mayor predominio dentro de la pedagogía—, es justamente resultado de la extensión y democratización de la formación de adultos, por un lado, y se debe a la apertura a los intereses de los participantes —realizada en pro de una orientación hacia éstos y hacia el mundo de la vida—, por otro (5).

Esta tesis se puede extremar aun si se tiene más en consideración de lo que se ha hecho hasta ahora la autonomía de la perspectiva de la apropiación por parte de los participantes (cf. Kade, 1989). Desde ella se ve con toda claridad que la formación organizada de adultos ya ha dejado de ser hace mucho un sistema educativo en sí cerrado y armónicamente consistente. Lo que se plantea repetidamente como exigencia, a saber, la orientación hacia el mundo de la vida y los intereses de los participantes, es algo que, desde la perspectiva de éstos, se ha conseguido hace tiempo. Sólo que se ha realizado y configurado de forma distinta a cómo se planteaba en dicha exigencia. La formación de adultos se ha individualizado y con ello va perdiendo importancia como institución situada frente a los participantes. Se halla integrada de manera peculiar para cada individuo en su vida práctica, siendo utilizada también para sus respectivos fines particulares. Lejos de entorpecer el proceso de individualización lo acompaña y se convierte en su presupuesto. La praxis vital de los participantes transcurre hoy también en la formación organizada de adultos, pero sin llegar a establecerse con ello una perspectiva de apropiación de índole normativa para los mismos.

Si se contemplan estos desarrollos a la luz de la teoría de la modernidad de Beck, se pone de manifiesto que la anteriormente descrita desintegración del tradicional y, por su contenido, enfático entorno educativo, constituye una fase dentro del proceso de modernización de la propia formación de adultos. Es una consecuencia de la aplicación de los principios de la modernidad a sus propias instituciones, en este caso a la formación organizada de adultos. Su erosión socio-cultural libera a los adultos de ataduras y prescripciones basadas en un concepto de formación prefijado trascendental o antropológicamente, y en cualquier caso inalcanzable al individuo.

En ello se contienen también planteamientos para un proceso, ciertamente ambivalente, de auto-ilustración de la formación de adultos en cuanto institución.

(5) Cf. los conceptos alternativos de Geissler (1988a), también susceptibles de ser referidos a esta tendencia, que desde una perspectiva ilustrada diferenciadora, por así decirlo, plantea la formación de adultos como un duelo. Cf., asimismo, Schlutz (1985) que, con un enfoque reconciliador que pone el acento sobre la unidad, aborda la formación de adultos como proceso consensual.

Por un lado, lo que así se hace es degradar la formación a la dimensión de una formación organizada de adultos, pues la apropiación autónoma de ofertas educativas viene determinada precisamente sólo en parte por impulsos educativos —por lo que, medida según las intenciones de la institución y del director del curso, se hace contingente—. Por otro lado, sólo gracias a esta apropiación individual se crean a la vez los presupuestos que hacen posible que en las instituciones dedicadas a la formación de adultos tenga lugar no sólo una educación pedagogizada, sino también una formación. Pues ésta exige como condición una estructura que permita a los participantes tomarse a sí mismos como punto de referencia en el proceso de apropiación.

Este desarrollo priva de todo fundamento a la crítica de la formación de adultos en cuanto institución. Y ello porque la exigencia de centros autónomos y descentralizados de autoaprendizaje, en los que los adultos configuran ellos mismos sus procesos de formación, es algo que los participantes practican ya desde hace mucho tiempo en las instituciones. Con ello se hace también cuestionable la otra exigencia derivada del concepto de formación, de que la participación en los cursos de formación de adultos debería ser por principio sólo temporal. Si los adultos incorporan a su vida las ofertas de dicha formación de manera autónoma y de acuerdo en cada caso con sus peculiares circunstancias biográficas, carece de sentido insistir en contraponer la autonomía individual en su sentido protoburgués a las instituciones sociales, por ejemplo, a la formación de adultos.

4.2. La universalización de la instrucción de los adultos

Por lo que parece, el desarrollo transcurre hoy en dos direcciones. De una parte, la formación organizada de adultos está perdiendo empuje. Ha empezado a abrirse a nuevas funciones ya asumidas por otras instituciones, y con ello se convierte en una instancia más entre las muchas existentes en el terreno de la producción y reproducción socio-cultural. De otra parte, el cometido educativo se desplaza fuera de las instituciones especialmente creadas al efecto: de él se hacen cargo entretanto no sólo las organizaciones de formación de adultos, sino bajo nuevas formas también la televisión, la radio, la literatura, las iglesias y hasta los políticos, aunque sea, ciertamente, con bien modestos resultados.

Este desplazamiento del cometido educativo, sin embargo, no se desarrolla exclusivamente en dirección hacia otras instituciones, sino que también se desplaza de éstas en absoluto. La formación de adultos está pasando a ser un aspecto universal de la cultura general y ordinaria, haciéndose ella misma una institución social al margen de las organizaciones y corporaciones ya existentes. En este sentido, la consideración de que la propia biografía no es algo ya acabado, sino algo que se tiene que ir haciendo por medio de la formación, se ha convertido en la característica general del concepto dinámico de adulto que hoy en día se tiene (6). El te-

(6) Cf. también, la tesis de Beck sobre la reflexibilidad de la biografía (Beck, 1983, p. 53), así como la categoría de «biografización» en Brose/Hildebrand, 1988. La biografía se presenta de este modo como una especie de fase de atrofia del concepto clásico de formación.

ner que formarse todavía como adulto ha pasado con ello a constituir un elemento socialmente institucionalizado de la respectiva biografía individual.

Este paso de las instituciones de formación de adultos a la formación de adultos como institución apenas ha sido tenido en cuenta en la discusión en el terreno de la pedagogía de adultos; más aún, ha quedado encubierto bajo un concepto estrecho de institucionalización. Siempre que se ha reparado en él hasta ahora, se ha hecho por regla general abordándolo en el contexto del proceso de génesis de la formación organizada de adultos (cf. Tietgens, 1984). Esta perspectiva ha sido la responsable de que el progreso de la formación organizada de adultos, o bien fuera identificado con el progreso de la instrucción en sí de los mismos, o bien fuera puesto en contraposición a él. Para salir de un planteamiento temático así, que a tenor del grado actual de socialización de la formación de adultos resulta demasiado estrecho, considero oportuno distinguir de manera más consecuente que hasta ahora entre institución y organización (cf. también Schäffter, 1989), y recurrir a la vez a un concepto reflexivo de institucionalización (cf. Luhmann, 1970) para interpretar el desarrollo experimentado por la formación de adultos como un proceso de institucionalización de la formación en absoluto. Sobre este marco interpretativo incidí indirectamente en los años sesenta la temática del aprendizaje de por vida. Su idea capital era la del nacimiento de una nueva definición social del adulto: aprender y formarse se convierte —como lo formuló entonces Schulenberg (cf. Schulenberg, 1969)— en un componente fijo del papel del adulto.

Sin embargo, esta definición del adulto no llegó a ser tematizada como un elemento integrante de la institucionalización de la formación de adultos, diferenciada a su vez de su organización social. El tema del aprendizaje de por vida fue planteado más bien —como ya pronto advirtieron los críticos de la escolarización (Dauber, Gorz, Gronemeyer, Illich, Meueler, entre otros)— como necesidad de recibir instrucción durante toda la vida. Esta exigencia universal de tener que seguir formándose incluso de adultos quedó con ello instrumentalizada y puesta al servicio de la extensión de la formación organizada de adultos.

Si en lugar de ello se aborda el desarrollo de la formación de adultos en las sociedades modernas no desde la trayectoria seguida por la formación organizada de adultos, sino como proceso de configuración de aquella como institución social, se amplía el marco teórico de análisis. Él hace posible apreciar adecuada y sistemáticamente la relativa importancia de la formación organizada de adultos, y con ello la diferencia fundamental que existe entre ella y el modelo obligatorio para jóvenes y niños de aprendizaje escolar.

Desde esta perspectiva se presenta la formación organizada de adultos como una forma específica de institucionalización de la instrucción de los adultos. Constituye un medio para imponerla socialmente. Típico de la situación actual es que esta forma se está desintegrando. El papel de la formación organizada de adultos va perdiendo su importancia, no siendo ya el lugar privilegiado donde solucionar los problemas educativos de los adultos. Más bien se ve cada vez más relativizada su significación por obra de una tendencia ya conseguida universalización de la formación de adultos como institución, que ha adquirido para los adultos un carácter de obligación social. Con ello se da una doble formación de adultos: bajo la forma de ofertas educativas organizadas y adaptadas a los agentes específicos que se hacen cargo de ellas, y como institución. Dicho de otra forma: la formación de

adultos se realiza en instituciones –pero no siempre allí–, y es ella misma también una institución.

Este desarrollo se puede describir como una «des-limitación», por expresarlo con un concepto acuñado por Beck (1986, p. 249 y ss.). Con él se abarca hoy analíticamente las instituciones surgidas justamente en el transcurso de procesos de diferenciación ocurridos en la época moderna. Con ello no desaparece la formación organizada de adultos, sino que únicamente cambia su significación, convirtiéndose en un elemento operante junto a otros muchos en el proceso de la instrucción de los adultos. En el marco de la exigencia universalizada de más formación puede decidir libremente el adulto –estructuralmente considerado– cómo satisfacer dicha exigencia y de qué forma apropiarse de las ofertas al respecto.

Esta constelación es el resultado de un proceso en el cual la formación organizada de adultos, en un principio fruto y fuerza motriz de procesos sociales de individualización, se ve expuesta ella misma a la presión ejercida por dicha individualización. Su influencia sobre la forma de apropiarse de sus ofertas remite en intensidad. La lógica de la apropiación se independiza de la lógica de la oferta. Frente a una oferta institucionalmente organizada se alza una pluralización de las formas individuales y de los contenidos de la apropiación.

Ahora bien: sería ciertamente un error interpretar unilateralmente este proceso como un avance. Es innegable que en él se lleva a cabo una emancipación por parte de los individuos de los imperativos de la formación organizada de adultos. Pero este proceso instructivo del sujeto pasa a insertarse a su vez en un nuevo marco, que la formación de adultos en cuanto institución social pone a los individuos. El imperativo social de abrir su vida de adulto a una exigencia de más formación se ha ampliado. Con ello no ha desaparecido por completo toda limitación de la libertad de los individuos, ni se ha logrado la igualdad universal de todos los hombres; lo que ha ocurrido es que se han desplazado los límites y las diferencias. El individuo ha ganado en libertad frente a la regulación estructural de la formación organizada de adultos. Cuanto menos, ha aumentado el espacio reservado a su libre decisión. Al mismo tiempo, sin embargo, también ha disminuido su libertad frente a la exigencia de más formación. Pues el imperativo social de seguir instruyéndose se ha trasladado al interior de los propios adultos, y se convierte tanto más en un elemento inseparable de los individuos, cuanto más universal se hace la formación de adultos como institución. La formación individual se convierte con ello en privada y pública a la vez. A nivel privado se cumple la exigencia pública de la formación de adultos, igual que, a la inversa, cada persona se instruye individual y privadamente al nivel público de las organizaciones dedicadas a la formación de adultos; o más exactamente: en la medida en que se apropia de las ofertas al respecto y va configurando a partir de ellas su propia biografía, que por su lado ha estado siempre determinada institucionalmente también.

Si la universalización de la formación de adultos va ligada históricamente a una individualización de la apropiación de ofertas educativas, entonces ya no puede verse la importancia de las organizaciones encargadas de la formación de adultos en que imponen a éstos un concepto de formación de contenido definido y

con pretensiones de obligatoriedad general. Su significación radica hoy más bien en el hecho de presentar ofertas generales a las cuales pueden responder los adultos de manera individual en cada caso, es decir, también con un «resultado educativo» abierto (7). Desde el punto de vista de las organizaciones de formación de adultos se puede describir este fenómeno como una universalización de las ofertas educativas, y desde la perspectiva de los adultos como universalización de la referencia reflexiva al imperativo de más formación y a las ofertas correspondientes organizadas socialmente.

Sucede, entonces, que la igualdad de los hombres al nivel de la formación, conseguida por esa vía, se presenta vinculada a una equiparación y estandarización de la individualidad, por un lado, y a nuevas diferenciaciones y delimitaciones socioculturales, por otro. La distinción entre quienes asisten a cursos de formación de adultos y quienes no lo hacen, es reemplazada por otra más general entre quienes continúan instruyéndose de adultos a través de su participación en la cultura y quienes o bien no quieren hacerlo, o bien no pueden por causa de determinadas circunstancias socio-biográficas. En este sentido, la universalización de la formación de adultos va unida a procesos de exclusión y marginación y, consecuentemente, a la creación de nuevas desigualdades.

5. PERSPECTIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN

La cuestión de la profesionalización no puede ser discutida razonablemente al margen de la problemática del desarrollo de la formación de adultos como campo de actividad pedagógica (cf. Harney/Jütting/Koring, 1987; Schultz/Siebert, 1988; Giesecke *et al.* 1988). La «des-limitación» de las organizaciones de formación de adultos a que estamos asistiendo hoy y la concomitante universalización de dicha formación en cuanto institución constituyen un desarrollo que afecta a la profesionalización de la actividad pedagógica con adultos en dos aspectos fundamentales. Por una parte, la circunstancia de que la formación se hace contingente en relación con las organizaciones de formación de adultos es causa de que éstas no constituyan ya un campo de actividad cuyos límites trasciendan los de la pura referencia a la tarea instructiva que desempeñan.

Y si lo constituyen, se trata de combinaciones de diversas tareas marcadas por el carácter específico de sus ofertantes, sin que exista un perfil pedagógico-profesional de exigencias unitario y, más o menos, generalmente, definido. Ni tampoco se crea con la universalización de la formación de adultos como institución una nueva base para la profesionalización. Es indudable que la referencia a la formación genera en este sentido un punto de orientación de índole unitaria, pero eso sólo no supone ya la constitución de un campo de actividad específico. Pues la

(7) Cf. las reflexiones de Kohli en torno a la institucionalización del currículo vital. Para él radica la ambivalencia de este desarrollo en que se da una «estructura estable de acción (la de la búsqueda y reflexión), pero de resultados inestables» (Kohli, 1988, p. 46).

instrucción de los adultos se desarrolla de forma individualizada y universalizada a la vez. Por estar sometida a la competencia decisoria de cada individuo salta los límites propios del sistema profesional. Por constituir un plexo de acción de carácter profesional no se deja organizar socialmente.

Simultáneamente —y ésta es la otra vertiente de tales desarrollos—, la persona del educador/a de adultos adquiere a los ojos de los participantes una importancia cada vez mayor dentro de la formación organizada de adultos. Pero tampoco eso sirve para plantear una nueva perspectiva de cara a la profesionalización. Y ello porque todo cuanto los encargados de curso aportan desde esta perspectiva a la formación de adultos no son tanto sus cualificaciones pedagógico-profesionales, sino sus (sub)culturales experiencias y formas de vida particulares y, en este sentido, su propia formación. Gracias a ella les resultan interesantes a los alumnos y se convierten en interlocutores que animan al diálogo personal. La misión de los educadores de adultos no consiste, pues, en transmitir contenidos, sino en representar con autenticidad frente a los alumnos una «parte del mundo». El tipo de educador que aquí se exige es el de una persona de mentalidad abierta con ayuda de la cual puedan los adultos acceder a ámbitos socio-culturales y a experiencias históricas de otra forma fuera de su alcance, que les sirvan para «esmerilarse» de manera institucionalmente garantizada, es decir, para formarse (8).

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Th. W., *Theorie der Halbbildung*, en Adorno, Th. W., *Soziologische Schriften I*, Frankfurt, 1972, pp. 93-12.
- «Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung», *Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystem in der Bundesrepublik in Deutschland*, Stuttgart et al., 1975.
- Beck, U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt, 1986.
- *Jenseits von Stand und Klasse?*, en Kreckel, R. (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* («Soziale Welt», vol. extra 2), Göttingen, 1983, pp. 35-74.
- Bellah, N. R.; Madsen, R.; Sullivan, W. M.; Swidler, A. y Tripton, S. M., *Gewohnheiten des Herzens. Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft*, Köln, 1987.

(8) No deja de sorprender el hecho de que este aspecto de una presentación reflexiva de si mismo ante los alumnos por parte del director de un curso apenas ha sido tenido en cuenta en la reconstrucción de la actividad pedagógica. Resultaría de lo más interesante tomar como trasfondo para entender la actividad de los educadores de adultos el modelo de la acción dramaturgica, cuyo núcleo esencial lo constituye la «autorrepresentación» en el sentido de una «esutilización» de las vivencias subjetivas ante los espectadores» (Habermas, 1981, p. 128).

- Berger, J. (ed.), *Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren* («Soziale Welt», vol. extra 4). Göttingen, 1986.
- Brose, H. G. y Hildebrand, B. (eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, Opladen, 1988.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (ed.), *Grund- und Strukturdaten*, Bonn, 1974 y ss.
- Cohen, S. y Taylor, L., *Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebewelt*, Francfort, 1977.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*, Stuttgart, 1969 (primero 1960).
- Dubiel, H., *Autonomie oder Anomie*, en Berger, *Die Moderne...*, 1986, pp. 263-281.
- Geissler, Kh., *Qualifikation auf Leben und Tod. Une relation duelle*, en *Emile* 2 (1988), vol. 2, pp. 57-64 (a).
- *Supervision in der Moderne*, en *Supervision* (1988), vol. 14, pp. 4-22 (b).
- Gieseke, W.; Tietgens, H.; Schäffter, O.; Venth, A. y Müller, W. C., *Professionalität und Professionalisierung*, Bad Heilbrunn, 1988.
- Habermas, J., *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*, en Habermas, J., *Kleine politische Schriften* I-IV, pp. 444-464, Francfort, 1981.
- *Theorie der kommunikativen Handlung*, Francfort, 1981.
- *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Francfort, 1985.
- Harney, K. y Markowitz, J., *Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Beteiligungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung*, en Harney *et al.*, 1987, pp. 305-357.
- Honneth, A., *Soziologie*, en *Merkur* 42 (1988), vol. 4, pp. 315-319.
- Hornstein, W., *Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und Pädagogik*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), vol. 3, pp. 381-397.
- Infratest Sozialforschung, *Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1982*, Munich, 1983.
- Kade, J., *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn, 1985. (a).
- *Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie*, en Baacke, D. y Shulze, Th. (eds.), *Pädagogische Biographieforschung*, Weinheim, 1985, pp. 124-140 (b).

- Kade, J., *Lediglich moderieren und auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen*, en Ebert, G.; Hester, W. y Richeter, K. (eds.), *Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten*, Bonn, 1986, pp. 110-135.
- *Ökologie, Bildung und Beruf*, en Schultz, E. y Siebert, H. (eds.), *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht*, Bremen, 1987, pp. 84-104.
 - *Pädagogische Situation – Bildung Erwachsener – Subjektive Aneignung*, en *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* 21 (1988), pp. 9-25. (a).
 - *Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie*, en Beck, K.; Herrlitz, H.-G. y Klafki, W. (eds.), *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe*, en: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1988), pp. 99-107. (b).
 - *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*, Weinheim, 1989.
- Kohli, M., *Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes*, en Broose, H.-G. y Hildebrand, B., *Von Ende...*, 1988, pp. 33-53.
- Kohring, B., *Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen in Anschluss an Overmann*, en Harney et al., 1987, pp. 358-400.
- Landesregierung von Baden-Württemberg (ed.), *Weiterbildung. Herausforderung und Chance*, Stuttgart, 1984.
- Luhmann, N., *Institutionalisierung – Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft*, en Schelsky, H. (ed.), *Zur Theorie der Institution*, Bielefeld, 1970, pp. 27-41.
- Moser, J., *Arbeitsleben in Deutschland. 1900-1970*, Francfort, 1984.
- Münch, R., *Die Kultur der Moderne*, 2 vols., Francfort, 1986.,
- Oelkers, J., *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), vol. 2, pp. 271-280.
- Offe, C., *Die Utopie der Null-Option*, en Berger, *Die Moderne...*, 1986, pp. 97-118.
- Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, *Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes*, Francfort, 1971 y ss.
- Röhrig, P., *Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1986), vol. 3, pp. 347-368.
- Schäffter, O., *Bildungsexperten der Praxis*, en Giesecke et al., *Professionalität...*, 1988, pp. 76-117. (a).

Schäffter, O., *Ganzheit und die Hoffnung auf Vollständigkeit – Erwachsenenbildung zwischen Funktionalität und Selbstverwirklichung*, en Pädagogische Arbeitsstelle (ed.), *Ganzheitliche Bildung and der VHS?*, Francfort, 1988, pp. 5-38. (b).

- «Wenn man etwas Neues will, muß man Altes Vernichten!», *Die Berliner Volkshochschule in der Selbstbeschreibung ihrer Mitarbeiterinnen*, en Initiative Arbeitsplatz Erwachsenenbildung (ed.), *Zwischen Qualifizierungsoffensive und Armutsgrenze. Die Berliner Volkshochschulen in den achtziger Jahren*, Berlin, 1989.

Scherer, A., *Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*, Francfort/Berna/Nueva York, 1987.

Schultz, E., *Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), vol. 5, pp. 563-576.

- Bildungspolitische Kontroversen und wissenschaftliche Aufgaben, en *Bildung und Erziehung* 41 (1988), vol. 1, pp. 89-101.

Schlutz, E. y Siebert, H. (eds.), *Ende der Professionalisierung*, Bremen, 1988.

Schulenberg, W., *Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart*, en Ritters, C. (ed.), *Theorien der Erwachsenenbildung*, Weinheim/Basel, 1968, pp. 145-170.

Sennet, R., *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*, Francfort, 1983.

Siebert, H., *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe*, Bad Heilbrunn, 1983.

- *Paradigmen der Erwachsenenbildung*, en *Zeitschrift für Pädagogik* 3 (1985), vol. 5, pp. 557-596.

Simmel, G., *Die Großstädte und das Geistesleben*, en Simmel, G., *Das Individuum und die Freiheit*, Berlin, 1984, pp. 192-204.

Statistisches Bundesamt, *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart/Köln, 1952 y ss.

Stichweh, R., *Patron/Klient-Beziehungen in der Erwachsenenbildung*, Köln, 1988 (manuscrito).

Tietgens, H., *Orientierungsgesichtspunkte zur Weiterbildungsdiskussion*, en Deutscher Bildungsrat (ed.), *Umriss und Probleme der Weiterbildung*, Stuttgart, 1975, pp. 11-35.

- *Die Erwachsenenbildung*, Munich, 1981.
- *Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung*, en Schmitz, E. E./Tietgens, H. (eds.), *Erwachsenenbildung* («Enzyklopädie Erziehungswissenschaften», vol. 11), Stuttgart, 1984, pp. 287-302.
- *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*, Bad Heilbrunn, 1986.

Wellmer, A., *Terrorismus und Gesellschaftskritik*, en Habermas, J. (ed.), *Stichworte zur Geistigen Situation der Zeit*, vol. 1, Francfort, 1979, pp. 265-293.

Weymann, A., *Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung*, en Weymann, A. (ed.), *Bildung und Beschäftigung* («Soziale Welt», vol. extra 5), Göttingen, 1987, pp. 3-26.

Traducción: Manuel Canet.

Originalmente publicado en *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, vol. 35, 1989. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.