

# Principios sociales y educativos de formalización curricular en educación de personas adultas

*Agustí Pascual Cabo*

*Resumen*

*Partiendo de una conceptualización de la Educación de Personas Adultas (EPA) y de los supuestos básicos que la configuran, intentamos desgranar las posibles salidas que plantea su institucionalización, en especial el escolarismo cuya expresión queda manifiesta en las adaptaciones curriculares que se realizan en la EPA. Planteamos la necesidad de nuevos presupuestos teóricos en la conceptualización del currículum de EPA en el que los procesos o modos de producción social en los que se desarrolla la vida cotidiana de las personas adultas sea el eje de los conocimientos o saberes que caracterizan las categorías curriculares. Para ello proponemos todo un proceso de producción de conocimientos académicos que es el que le da la especificidad o naturaleza específica al currículum de EPA.*

*Descriptor: Educación de Personas Adultas, Principios de formalización para un currículum de EPA, Currículum específico de EPA.*

***Social and Educational structuring principles in a curriculum for adult education***

*Abstract*

*An approach to the concept of Adult Education and its guiding principles. Issues regarding its institutionalization or «schooling» are raised and analyzed. Processes or modes of social production developed in everyday life are considered as the basis of knowledge production for adult education curriculum.*

*The process of academic knowledge production put forward suggests the specific nature of adult education curriculum*

*Keywords: Adult Education, Structuring principles for an adult education curriculum, Curriculum specific to adult education.*

## La institucionalización de la EPA y los principios básicos que la configuran

Cuando se plantea el lugar o ámbito donde socialmente se desarrolla la educación institucional, existe un acuerdo amplio en cuanto a los grupos de edad o público al cual se dirige y niveles en los que éstos se adscriben. Si cuando hay algún tipo de reforma se trastocan los agrupamientos y niveles, en la EPA la problemática se agudiza, pues ni ha tenido ni tiene un nivel, ni público específico (aunque hay acuerdos explícitos, como los expuestos en el libro blanco de E.A., la LOGSE,...)

La causa de la aparición de la EPA hay que verla no tanto en la universalización de la escolaridad, ni su prolongación, aunque tenga repercusiones sobre aquella, sino, como subyace en los documentos citados, por planteamientos sociopolíticos que en muchos casos son compensatorios y que intentan resolver las disfunciones y las contradicciones creadas por la institucionalización. No pretendemos demostrar la naturaleza política de la educación de adultos, de ello se ha encargado Freire (1990), sino teniéndola a ésta como premisa o supuesto, guiar nuestro propio discurso y profundizar sobre el proceso de institucionalización de la EPA.

Trataremos la EPA como un ámbito de la educación institucional o formando parte del propio sistema educativo, lo cual delimita su conceptualización pero no tiene porqué comportar una restricción, en cuanto se refiere a un conjunto de actividades encaminadas a conseguir unas finalidades educativas específicas.

La gran virtualidad, aunque también la debilidad, de la EPA es que es un proceso social de gran extensión que le posibilita recoger gran cantidad de problemas, contradicciones, preocupaciones, dilemas y necesidades que tienen las personas y la propia sociedad, y utilizar los distintos conocimientos que aporta la producción o actividades sociales que se realizan para facilitar la comprensión de los mismos. Podemos pues, *caracterizar* la EPA como un mediador social que intenta vertebrar la sociedad civil para hacerla más democrática, mediante la participación de las personas en la educación, la cual se encamina a formas de conocimiento y formas de pensar que permitan llegar a la «representación objetiva del mundo que nos rodea o *Vorstellungen*» (Lundgren, 1992:15).

Después de constatar las diferentes definiciones que sobre la EPA existen, nos podemos dar cuenta que lo que hacen es una descripción de aspectos o áreas que ha de tratar la EPA (Conferencia de Nairobi, Libro Blanco de EA, LOGSE,...), pero consideramos que es la caracterización de la cual partimos, la que nos proporcionará una mejor aproximación a su definición y por tanto a su conceptualización. Entendemos que la intención de la EPA, de acuerdo con su caracterización, es favorecer en las personas procesos de análisis crítico y mejora de sus condiciones de vida y de participación en los proyectos culturales y sociales (comunes) a donde pertene-

cen. Es por eso que estamos de acuerdo con la formulación recogida por la «Mesa de Agentes Sociales de la EPA en el País Valenciano», cuando se expone que «...teniendo en cuenta los diferentes momentos históricos que la determinan, la Educación de Personas Adultas es una formulación amplia de una manera particular de entender la educación básica: un elemento constante de enriquecimiento personal y social que se adapta a los cambios y que, a la vez, los provoca; un elemento dialéctico entre conseguir y progresar, entre hacer y pensar». Es necesario partir de los supuestos o principios básicos que configuran la EPA y que quedan implícitos en su definición. Estos supuestos o principios están básicamente expuestos en el documento *Diseño Curricular para la Formación Básica de las Personas Adultas en la Comunidad Valenciana*:

a) *Principio histórico-contextual*. Situar históricamente como contextualizar la acción educativa significa, sobretodo, partir de las posibilidades y limitaciones de los agentes educativos como grupo social, con sus vivencias, experiencias y significados culturales, profesionales, individuales,...Teniendo en consideración este principio, se acepta que la acción educativa se enmarque en una situación y contexto de la propia estructura socio-cultural y económica del entorno, asumiendo sus finalidades y objetivos.

b) *Principio de autoformación conjunta*. Basado en la idea de que toda persona adulta es tanto educador como educando, enseñante como enseñado (principio recogido por Freire en su método dialógico). Como se expresa en el citado documento:

*Autoformación (...), es el proceso de aprendizaje mediante el cual educadores y usuarios participan, conjuntamente, en la vivencia de nuevas formas de acceso a la comprensión de la realidad y del protagonismo social, consolidando, de esta forma, el papel activo de todas las personas implicadas en la propuesta de estrategias de acción dirigidas a dar respuesta a las necesidades detectadas como consecuencia del proceso de contextualización previo. (1993:35).*

c) *Principio de dinamización cultural y social*. Es una consecuencia del papel activo que ha de tomar la EPA en la situación y contexto donde se desarrolla la acción educativa, es decir, participar en las finalidades y objetivos de la estructura socio-cultural y económica, de ahí la necesidad de coordinación y colaboración, respecto de iniciativas culturales, educativas o sociales, en las entidades, colectivos e instituciones del propio entorno social.

### **Disyuntivas en la institucionalización de la EPA: implicaciones en el curriculum**

El que las actividades de la EPA se enmarquen en el sistema educativo reglado le impone algunas determinaciones pero también le permite disponer de recursos para su desarrollo. La paradoja se puede plantear de la siguiente manera: por una parte, se pide una regulación, unos recursos, unas acreditaciones sociales, ... a las instituciones públicas por parte de los agentes de la EPA, pero por otra parte, se está en contra de que la EPA quede limitada o constreñida a las instituciones, ya que la enseñanza como el aprendizaje fuera del marco institucional forman parte de las experiencias de las personas adultas: procesos y niveles formativos de la praxis ontológica individual. Esta contradicción crea serios problemas a los curricula. Beltrán, F. (1987:11-27) los formula y explicita en los siguientes apartados: la «escolarización», los «elementos ideológicos diferenciales del curriculum institucional», «el control centralizado», «el establecimiento de modelos formales únicos» y «el alistamiento convergente». Pero antes es conveniente tener en consideración los «falsos» supuestos que configuran la estructura profunda del sistema institucional y que en forma de escolios desarrolla el mismo Beltrán, F. (1993:83-87). Por otra parte Bernstein (1990:128-131) a través del «discurso mitológico», recurre a los mitos (conciencia nacional, integración, jerarquía, biología) para desvelar las intencionalidades de las jerarquías de clasificación social que implícitamente nos encontramos en la institucionalización de la educación. Franchi, G. (1988) plantea unas categorías para interpretar la institucionalización del sistema educativo. Por último, aunque no necesariamente por este orden, Jarvis (1989: 227-229) formula en forma de «dilemas» el proceso de la institucionalización de la EPA.

Utilizar el «*escolarismo*» (Beltrán, F.:1993) como la forma de institucionalización de la EPA es reducir el proceso enseñanza/aprendizaje a las formas y maneras más conservadoras y ello supone tanto una «violencia simbólica» como una «arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1981) ya que contribuye, no sólo a la reproducción del orden social, sino también a las relaciones de control y poder que subyacen en los «habitus» de la manera de pensar. Para superar coherentemente la paradoja o contradicción, planteamos la necesidad de democratizar el curriculum como una de las posibles salidas al escolarismo, que no a la institucionalización, es decir, como un intento de posibilitar la dimensión política de la EPA, en la cual, y entre otras cuestiones, los recursos institucionales sean descentralizados y gestionados por los distintos sectores sociales que participan.

## La EPA: curriculum e ideología

El curriculum de EPA es una concreción dimensional de la educación institucional que cumple una función ideológica en cuanto «representa» en forma de «texto» la relación entre las personas con sus condiciones reales de existencia. Elster, J. (1988:203) define la ideología como «un conjunto de creencias o valores que pueden explicarse en virtud de la posición o del interés (no cognoscitivo) de cierto grupo social». La ideología tiene y mantiene una existencia material en el curriculum, no sólo porque supone intenciones o ideas, sino porque éstas se materializan en una práctica comunicativa y relacional. En un sentido althusseriano (1974:123 y ss.) la EPA y su curriculum es un Aparato Ideológico del Estado (AIE), al ser considerada como una institución que funciona y se construye ideológicamente a través del curriculum. Aunque secundariamente mantiene una situación de represión simbólica, al ser impuesto prescriptivamente por parte de los poderes administrativos, quienes utilizando un lenguaje supuestamente «neutral», transmiten una hegemonía o visión del mundo respecto de las creencias y prácticas determinadas. Como dice Sharp, R. (1988: 92) «el lenguaje permite que las cosas tengan significado y es el mediador de los signos ideológicos».

El carácter hegemónico del curriculum prescriptivo de la EPA se muestra en las *adaptaciones* que se hacen de los otros curricula del sistema educativo, al utilizar los contenidos de conocimiento con la misma visión de mantenimiento del orden social en las relaciones de producción y en un sentido de equilibrio que tiene su base en la teoría estructural funcionalista.

Las finalidades de la educación, ligadas a los fines políticos, son de gran importancia para los intereses colectivos, de ahí que sea conveniente reivindicar un discurso político de la educación de lucha contra las relaciones de poder establecidas y de las asimetrías provocadas, y que se explicitan en el curriculum de EPA. Inducir al debate de los objetivos (educativos/políticos) es entrar en una dimensión contrahegemónica del actual discurso curricular, en otras palabras, se trataría de cuestionar las formas, contenidos, organizaciones, métodos de transmisión y evaluaciones de los conocimientos en el proceso enseñanza/aprendizaje para hacer significativos los contextos sociales y explicitar así los contenidos políticos de la educación.

Si partimos del supuesto que el curriculum prescrito es un reflejo de la ideología de una determinada clase social, de sus intereses, habrá que estudiar los intereses de los agentes educativos que participan en la EPA para penetrar en contenidos de conocimientos distintos, es decir, provocar que los intereses subjetivos se transformen en intereses conscientes u objetivos. Tal como expone Sharp, R. (1988:109):

*cualquier consideración sistemática de la función ideológica de la educación ha de situarse dentro de un marco teórico más amplio que abarque el conocimiento de la mediación ideológica compleja que ocurre dentro de las instituciones tales como la familia, los medios comunicación, las iglesias y los sindicatos, como también dentro de las rutinas cotidianas de los procesos de trabajo capitalista y dentro de formas y prácticas del Estado capitalista.*

El curriculum de EPA es algo más complejo que las distintas acepciones o conceptualizaciones que se puedan realizar, ya que éstas han de estar inmersas en una teoría curricular que trate, entre otros, los modos de producción y los modos de selección, distribución y transmisión de contenidos de conocimientos del espacio cultural. Ello supone tener en consideración las teorías sociales e ideológicas, en las que entran en relación conceptos como la hegemonía, el control, el orden, los intereses de clase, poder... Autores como Bernstein y Young, relacionan el control social y cultural con las estructuras de conocimiento; otros como Bowles y Gintis (1985) han investigado sobre las relaciones entre los sistemas de educación y el de producción, poniendo énfasis en el rol económico de las instituciones educativas; Collins, R. (1988), por otra parte, investiga la educación y las acreditaciones como instrumento de lucha entre clases sociales; Apple (1986) hace un estudio más concreto en su obra *Ideología y currículo*, planteando la necesidad de articular tres aspectos o elementos (la escuela como institución, las formas del conocimiento y el propio educador o educadora) para hacer una valoración del papel de la educación en una sociedad compleja.

En el curriculum se manifiestan las creencias y prácticas hegemónicas que posteriormente moldean y penetran el contenido de conocimiento cotidiano, es decir, las relaciones históricas y situacionales de la producción entre personas. Se hace imprescindible un *análisis crítico* de estas *creencias y prácticas* que se manifiestan a través de los significados o intereses. El interés induce a unas creencias, aunque frecuentemente queden distorsionadas por los afectos: las ilusiones y la racionalización de la esperanza, es decir, por las preferencias de las creencias en un estado (real) por sobre otros estados que los configura como apariencias. En palabras de Beltrán, M. (1991:21) «la apariencia, construida socialmente y aceptada por el sentido común como realidad, es *tan cosa* como la cosa misma encubierta por ella, pues ambas operan en la realidad social, entendida esta ahora como incluyendo realidades y apariencias, lo oculto y lo visible, lo mediato y lo inmediato.» La sociología curricular y sus metodologías nos ayudarán a hacer explícitas las creencias o significados en forma de intereses objetivos que nos permitirán realizar aportaciones a la teoría curricular.

## El curriculum de la EPA

Siguiendo a Lundgren (1992) planteamos una representación teórica sobre el objeto de estudio de la pedagogía para poder llegar a conceptualizar adecuadamente el curriculum de EPA.

Las personas adultas están inmersas en un proceso de producción social y cultural que configura una determinada situación histórica y contexto, con unas condiciones objetivas dentro de las cuales se forman y ordenan la vida social y cultural y que tienen relación con las formas de pensar. En este sentido hablaríamos de una interdependencia del proceso de producción social, que será la base para entender los intereses y establecer, crear y mantener las condiciones de producción vitales, con los procesos de «representación» u objeto de discurso educativo, que se materializa en un curriculum y que se sustentan en unos principios de selección, distribución y métodos de transmisión que Lundgren (1992:21) denomina «códigos curriculares». Entendemos por producción no simplemente la relación hombre-naturaleza, sino además, las relaciones sociales en el trabajo o actividades que realizan, así como las concepciones, nociones y rituales socio-políticos del contexto donde se desarrollan sus vidas. En él se produce una acción comunicativa que tal como afirma Habermas (1989:35):

*... necesita considerar a los actores también como hablantes y oyentes que mantienen alguna relación con el mundo objetivo, social o subjetivo, y formulan recíprocamente pretensiones de validez, que pueden ser aceptadas o rechazadas (...)  
El entendimiento funciona como un mecanismo coordinador de acciones, en tanto quienes participan en la interacción se ponen de acuerdo sobre la pretendida validez de sus opiniones, es decir, reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez formuladas recíprocamente.*

A través del conjunto de actividades de la vida cotidiana en la que desarrollan la vida social las personas adultas, se producen los procesos de producción y reproducción social. El de *producción* lo podemos caracterizar como la forma compleja de objetivación o forma consciente de la genericidad de las personas, mientras que la *reproducción* trata de la particularidad que hacen que las actividades se subordinen a la dominación, el hacer por hacer, a ser objetos, a transformarnos en átomos,... considerando normales las situaciones de injusticia. Lefebvre (1984:74) lo expresa cuando dice que «la ideología del consumo ha desposeído a la clase obrera de sus ideas y «valores», conservando la primacía la burguesía, reservando la iniciativa para ella.

Ha borrado la imagen del «hombre» activo sustituyéndola por la imagen del consumidor como razón de felicidad, como racionalidad suprema, como identidad de lo real y de lo ideal (del «yo» o «sujeto» individual que vive y actúa con su «objeto»).

Las propias experiencias sociales y culturales permiten aportar elementos suficientes como para formular y construir el currículum. El contexto de formulación y el de realización está en relación con los estilos del escolarismo en el que se desarrolla muchas veces la institucionalización de la EPA. Desde una perspectiva educativo-sociológica del conocimiento, consideramos que el origen de éste se encuentra en el nivel más profundo de la estructura social: el *modo de trabajo o actividad de las personas*, que vendría a ser una forma ampliada del proceso de producción social. El modo de trabajo y la división de éste ha sido un factor, el más importante, de la evolución de las sociedades, de ahí que, en la misma lógica, se hayan producido cambios en la estructura de los conocimientos. Pero también el modo de trabajo determina el proceso de producción y el contexto social y cultural donde desarrollan sus vidas las personas adultas. Dentro de este *triángulo (modo de trabajo, contextos y proceso de producción)* se establecen la *Función Interna y la Externa de la Educación*. Como expone Lundgren (1992:70): «El problema elemental de los teóricos del currículum es el análisis de la relación entre la función interna y la externa de la educación; en otras palabras, el análisis de cómo el proceso de la educación se adapta a las demandas de la producción, por una parte, y del Estado por otra».

El núcleo vertebrador del triángulo lo constituyen las formas de conocimiento (objeto del discurso pedagógico de EPA) que a través de la función externa de la educación se uniría a los contextos sociales y culturales y es en ésta relación donde se establece un proceso de lucha entre la hegemonía y contrahegemonía de los intereses políticos y prácticos (instancias y niveles de determinación curricular). Estos intereses transforman los modos de vida (creencias), modos de pensar... y los métodos de producción en conocimientos de naturaleza práctica. Por otra parte, será la función interna de la educación el proceso por el cual la educación se adapta a las demandas de producción a través del *currículum*, en el que teniendo en cuenta la complejidad de los procesos que se incluyen en el triángulo, tratará de resolver el problema de la representación de los conocimientos (teoría-práctica), de acuerdo con los niveles de determinación curricular procedentes de aquellos intereses políticos y prácticos.

### **Los contenidos de conocimiento del currículum de EPA**

Las personas adultas como sujetos sociales estamos inmersos en dos tipos de procesos: de reproducción y de producción (caracterizados anteriormente), que forman

parte de las actividades de la vida cotidiana. La producción es una guía para los rasgos básicos de la esencia humana (el trabajo, la socialidad/historicidad, la conciencia, la universalidad y la libertad) en la cual el particular se convierte en sujeto consciente genérico en su vida cotidiana, aunque admitiendo que la particularidad (reproducción) siempre está en los actos incluso del propio sujeto. El objetivarse o ir hacia los intereses objetivos está en relación con la heterogeneidad de las actividades que comportan y que, al mismo tiempo, suponen una heterogeneidad en los conocimientos o habilidades. A través del curriculum tratamos de filtrar aquellos conocimientos que son necesarios para la objetivación, es decir, la razón de la función social de la EPA es facilitar la utilización de las habilidades cognitivas, que como personas adultas tenemos, a la hora de enfrentarnos a la objetivación. De ahí que en el curriculum de EPA, adquiera especial relevancia la *significatividad o interés* que como clase o grupo social se tiene de los conocimientos o habilidades que se consideran necesarios para hacer frente a las objetivaciones con las que se desarrolla el sujeto.

Las actividades cotidianas que realizan las personas adultas se basan en ejercicios de operaciones intelectuales, más o menos manifiestas, y éstas suponen unos conocimientos que guían la acción y el pensamiento, formándose estructuras cognitivas que se encargan de la organización de aquellos conocimientos. Aquellas actividades y las diferentes experiencias que subyacen, se enmarcan entre un proceso de comunicación o interacción entre personas que tratan de vivir y de convivir, en una relación en que los saberes o conocimientos intentan resolver los problemas que se tienen en la práctica social. De esta manera existen diferentes saberes o conocimientos que dependiendo de autoras o autores, y de acuerdo con el psicologismo se clasifican en conceptuales, procedimentales, actitudinales,.. otros (en la misma línea), entre los que se encuentra Malglaive (1991:79 y ss.) , hacen una distinción entre las diferentes «cualidades» del saber (científico, racional, pragmático y mágico) y las modalidades de expresión (modo conceptual, retórico, figural y ejecutivo). En cualquier caso hay unos *conocimientos o saberes de uso* (conocimientos no formales) que están inmersos en la evolución de la historia de producción y que la propia sociedad reclama una enseñanza/aprendizaje de ellos, en definitiva se necesitan unos principios de formalización para el curriculum que estén en relación con los códigos curriculares existentes en cada época. Dándole la vuelta podemos decir que los curricula formalizan unos saberes o conocimientos que en cada época histórica, y de acuerdo con las instancias que los determinan, intentan resolver las disyuntivas planteadas, desde una ideología u otra, respondiendo a unas interpretaciones de la realidad y a una codificación simbólica como mediadora de la comunicación (proceso de reproducción) con los diferentes agentes, en forma directa (oral) o indirecta (por escrito). El curriculum de EPA recoge de forma simbólica las situaciones presentes, potenciales, del sujeto

social, permitiéndole adquirir las informaciones empíricas que a través de la actividad cognitiva y relacionalidad social posibilitan una construcción o reconstrucción de los conocimientos.

El saber cotidiano está en relación con los conocimientos, con las habilidades, con los procedimientos, con los mecanismos ... que utilizan los sujetos en relación con la genericidad y el desarrollo de la personalidad. El contenido que se desprende del saber cotidiano son todos aquellos conocimientos que utilizamos como guía efectiva de las acciones. De acuerdo con esta perspectiva y siguiendo a Heller (1991:317 y ss.) podemos considerar el saber cotidiano como una categoría *objetiva y normativa*. Objetiva en cuanto que el saber cotidiano de una época y de una clase social es relativamente independiente de aquel saber que posee un solo sujeto y normativa en cuanto que la totalidad de la clase social ha de apropiarse este saber cotidiano. Estas categorías pueden extrapolarse al *currículum de EPA*, ya que desde el punto de vista de *categoría objetiva* realiza una selección de los conocimientos de la época histórica y de la clase social a la cual se dirige el proceso educativo y desde la *categoría normativa*, los conocimientos, han de enseñarse y aprenderse. Recordemos que no siempre, como tampoco en la misma intensidad, extensión, contexto (rural-urbano), épocas históricas, ni tampoco en las mismas clases sociales, la lectura y la escritura han tenido la misma significatividad, y ha sido en los últimos siglos cuando se han convertido en conocimientos necesarios y «obligatorios».

Hemos de admitir, dentro de las categorías del currículum de EPA, y como condicionamientos de ellas, que los conocimientos son posiblemente más complejos, pero al mismo tiempo, con una fragmentación y disminución de conocimientos que están en paralelo al desarrollo de la división del trabajo, aunque como hemos dicho anteriormente, todo eso depende de la posición de la persona en la sociedad, tanto por lo que respecta a la clase social como al lugar donde vive. Así por ejemplo los conocimientos de una persona que viva y desarrolle su trabajo en el campo (mundo rural) no tendrá los mismos intereses (significatividad) y en consecuencia las mismas necesidades que una que viva en la ciudad (mundo urbano). Hay también conocimientos que con la evolución de las sociedades no sólo no son necesarios sino que van desapareciendo paulatinamente al igual que otras aparecen y hacen que incluso el currículum adquiera unos principios o «códigos curriculares» distintos (p.e. el urbanocentrismo (Beltrán, F.:1987) como elemento ideológico que tiene consecuencias en el currículum).

Para sustentar los principios de formalización del currículum específico de EPA hemos de asentarlos en un saber cotidiano de donde se extraigan las habilidades, conceptos, actitudes, procedimientos, ... en definitiva los conocimientos no formales. La distinción que hace Platón entre *doxa* y *episteme*, nos puede ayudar a comprender

el paso de una saber cotidiano inseparable de la acción práctica (doxa) a un saber que pone en relación una cosa con un conjunto de cosas de acuerdo con una actitud teórica (episteme). La doxa es un saber en el cual las cogniciones y exigencias dadas por los contenidos del mundo de conocimiento y normas cotidianas son evidentes (el sol sale, los objetos caen, las personas mueren,..). Pero cuando estos conocimientos y normas son sometidos a *discusión*, tenemos el germen de un saber distinto (episteme). El curriculum recoge el doxa y los transforma en unos contenidos de conocimientos a través de unos criterios formales y de acuerdo con unas instancias que lo determinan. Estas formas están relacionadas directamente con la ideología y pueden encaminarse hacia dos tipos de *objetivación*, una que sería del «particular», es una objetivación «en-sí», en el que se intenta satisfacer las puras necesidades «individuales», un primer nivel para poder llegar a la «genericidad» y convertir el «particular» en un sujeto que a través de la objetivación intenta satisfacer una necesidad social. Mediante el conocimiento no formal, con sus características antropológicas y su contenido cognoscitivo, se constituye el fundamento de las objetivaciones genéricas superiores o del «para-sí», es decir, que poniendo en discusión la doxa, llegaremos a la emancipación de la personalidad del sujeto como persona. Esta objetivación:

1.- Es un proceso dialéctico de producción que no tiene carácter obligatorio, es decir, pueden existir sociedades cuyos miembros son personas con los rasgos de la particularidad.

2.- Existe cuando hay una intencionalidad dirigida hacia él, se es consciente o autoconsciente de la acción y la reflexión

3.- No se basa en uno mismo, sino sobre «el otro».

El contenido del curriculum de EPA ha de constituirse a partir de lo que implica la objetivación del «para-sí», del saber cotidiano, del conocimiento socialmente elaborado y compartido, y por tanto no reificado. El contenido de conocimiento como construcción social es un *curriculum constituido*, en el sentido de que es un producto de las representaciones sociales que afecta e interviene en la vida social como una estructura que interpreta la sociedad, y es un *curriculum constituyente* en el sentido en que las representaciones sociales intervienen en su elaboración.

La enorme diversidad de conocimientos o saberes (técnicos, organizativos, económicos, procedimentales, actitudinales,...) que se utilizan en los contextos de la vida cotidiana y los continuos cambios en los modos de producción (incluyendo la forma de producción inactiva) hacen que cada vez más los intereses (tanto los objetivos como los subjetivos) tengan un reflejo en los contenidos de conocimientos de la ense-

ñanza de EPA, lo que provoca, en principio, dos *dilemas prácticos* en el curriculum de EPA:

1.- ¿Cómo hacer que los contenidos de conocimiento de la vida cotidiana se transformen en contenidos educativos institucionalmente reconocidos?

2.- Como consecuencia directa del anterior: ¿cómo hacer que aquellos contenidos de conocimiento vuelvan a la propia actividad de las personas?

Estos dilemas se encuentran dentro de la perspectiva que sitúa la EPA como un campo de práctica (Usher y Bryant:1992) y además mantienen una relación consecuen- te con los principios que la configuran. Usher (1991:158) nos dice al respecto que:

*al conceptualizar la educación de adultos como un campo «socio-práctico», estamos subrayando que, indudablemente, es una actividad directa y finalmente referida al bienestar humano: por tanto, son inevitables los juicios de valor sobre los fines y los medios. Al mismo tiempo, existen otros factores que apoyan esto; por ejemplo, la naturaleza y el status de su clientela, su intensa y prolongada orientación humanista y el hecho de que gran parte de la práctica de la educación de adultos tiene lugar fuera de los contextos institucionales de la escolarización general.*

Pero ¿cuáles son los conocimientos o saberes de la vida cotidiana a partir de los cuales construir los contenidos de conocimiento? Una aproximación a esta pregunta nos la proporciona Malglaive (1991: 85) cuando expresa que «si el saber es un saber para el pensamiento, se convierte en un saber-hacer para la acción». Los conocimientos están en función de la práctica, de la actividad y acción humana en relación con la intencionalidad de transformar la realidad personal y social . En este sentido uniríamos estos conocimientos con la cuestión de la conciencia. Entendemos la conciencia como toma de posicionamiento racional tanto individual como colectiva, ante un hecho, acción o problema. La toma de posicionamiento consiste en una comprensión e interpretación sobre aquello que nos enfrentamos, pero también una acción o intervención sobre el problema. Pero ¿de dónde procede la formación de la conciencia? . Recordemos las palabras de Marx (1974:373) cuando expone que «el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es quien determina la conciencia.» La esencia de las personas procede de la actividad social y es a partir de la cual y como seres sociales cuando se

forma la conciencia individual, que como consecuencia de las necesidades creadas socialmente y plasmadas culturalmente, afectan al curriculum de EPA y a su construcción a través del trabajo colectivo que subyace en sus términos. La construcción o formación de la conciencia puede ser afectada por la participación en procesos educativos como el del curriculum de EPA, ya que implican a las personas adultas en una actividad intelectual conjunta de reflexión de las propias vidas. Planteamos una praxis curricular de EPA distinta de la normatividad prescriptiva en la que se desarrollan implícitamente elementos que afectan a la conciencia a través de *necesidades falsas* y en forma de contenidos de conocimiento que provocan un efecto social represivo; ejemplo de ello lo encontramos en las acreditaciones que delimitan, en multitud de ocasiones, las actividades académicas y culturales de EPA. Será, pues, mediante el concepto clave de praxis que afectaremos y trascenderemos no sólo la conciencia, sino también la propia acción del trabajo colectivo. Praxis que alude tanto a la acción como a la conciencia respecto del papel que esa acción juega en la transformación de la realidad. La acción colectiva reflexiva para la construcción del curriculum de EPA es imprescindible, ya que cambia la dinámica autárquica de la Administración y posibilita un cambio democrático de participación, tanto en la construcción como en el desarrollo del curriculum, se favorece pues una concepción de persona adulta que no trata con subsidiariedad a unas personas respecto de otras, tanto por lo que respecta a conocimientos previos, a la «inteligencia», a la procedencia, como al contexto.

### **Principios de formalización**

Para establecer unos principios de formalización, no nos basaremos tanto en los conocimientos ya existentes por parte de las personas adultas, ni en sus intereses subjetivos, cuanto en el análisis de cómo se desarrolla la vida cotidiana en los contextos habituales: en las familias, en los lugares de trabajo, en las comunidades; considerando las actividades y las relaciones en los contextos como «saberes o conocimientos» no formalizados que suponen e inducen a la construcción de conocimientos y que son susceptibles de transformación, por un curriculum específico, en conocimientos educativos institucionales.

Proponemos los siguientes principios de formalización para un curriculum específico de la EPA:

A) *VALORACIÓN* de los «saberes o conocimientos» del contexto social que constituyen las *redes sociales*, considerando éstas como *relaciones desarrolladas en respuesta a situaciones económicas* que suponen un desafío a las personas y comunidades

(con ánimo de ejemplificar y sabiendo que unos y otros están en relación, se encontrarían):

\* Mercado laboral: salarios o nóminas, contratos, legislación, sindicalismo, enfermedades, mutualismo, jubilación, viudedad, conflictos,...

\* Atención a las niñas y niños.

\* Oficios «populares»: arreglos de fontanería, electricidad, carpintería, confección de ropa, cocina, medicina popular, construcción, cultivos, reparaciones automóviles o aparatos electrodomésticos,...

Estas prácticas socioculturales y las relaciones de intercambio recíproco, suponen para las personas una *significación o un interés subjetivo* que en contextos y situaciones históricas diferentes implican una *VALORACIÓN* distinta. Esta valoración nos proporciona la guía tanto para la *selección* como para la *distribución*; aunque tanto la valoración como la selección son dos principios íntimamente relacionados pues se determinan a través de la *distribución*. Cuando mantenemos un elevado nivel de valoración sobre un «saber o conocimiento» directamente lo estamos seleccionando, y al contrario, cuando seleccionamos estamos ofreciendo una estructura de conocimiento basada en la valoración de las relaciones.

B) *DISTRIBUCIÓN* hace referencia a las *pautas culturales que explican las formas específicas de transmisión*. Las personas adultas son tanto enseñantes como enseñados de pautas de conocimientos o saberes en contextos y situaciones distintas. Tratamos de responder a la pregunta *¿cómo se construyen y se transmiten socialmente esos «saberes o conocimientos» (pautas culturales) en los contextos familiares y/o comunitarios?*. Para lo cual hay que partir de los otros dos principios: el de valoración y el de selección, bajo los que subyace el concepto de «poder». La distribución está relacionada tanto con el concepto de conocimiento como con el de poder. La *vida social* donde aparecen y desarrollan los «saberes o conocimientos» constituye el vínculo entre uno y otro (conocimiento-poder), que se manifiesta mediante los *órdenes normativo (selección)* y el de los *valores*, y es el conjunto de estos órdenes, el que se transforma en una *distribución de conocimiento* que se mantiene mientras se produce un nivel de comprensión y asunción entre las conexiones de las normas y las acciones de modo rutinario. En el curso de la actividad que los sujetos desarrollan en la vida

social se producen conflictos y competencias para poder alcanzar los intereses y fines planteados, lo cual provoca una conciencia reflexiva que busca mecanismos para establecer unos planes y proyectos con los que luchar. Esto nos permite reafirmar con Barnes (1990:72) que «si los seres humanos actúan calculadoramente sobre la base de lo que saben, podemos caracterizar una sociedad como una distribución persistente de conocimiento, en lugar de como una serie de prácticas rutinarias». El «saber o conocimiento» que proporciona la sociedad es autorreferente pues en la medida que aprendes (nivel cognitivo) a utilizar el conocimiento (perspectiva social: a estar informado sobre su uso y tenerlo como referente) te permite ser miembro activo de la sociedad, pero además el aprendizaje (ejecutivo) de la sociedad, implica la posibilidad de cambiar dicha sociedad.

Es en la sociedad donde reside la totalidad del poder, pero éste nunca está disponible por igual para todos los individuos que la constituyen, sino que las propias asimetrías de la distribución de conocimientos provoca que sólo algunos estén en posesión de poder, es decir, en la posesión de *discreción* en el uso del mismo. Como expone Barnes (1990:216) «el conocimiento y el poder son una misma cosa bajo formas diferentes de conciencia y un cambio en uno de ellos no causa un cambio en el otro, sino que más bien lo contiene». En la medida en que la distribución de las pautas culturales y las formas específicas de transmisión se democratizan implicaran cambios en las propias pautas y en sus formas.

C) *SELECCIÓN* de pautas a partir de las cuales se estructuran los conocimientos. Se trataría de pasar de unas pautas culturales dominantes en el medio escolar, entre las que podemos destacar: el individualismo, la competitividad, la separación entre lo personal y lo académico, atención a la extensión antes que a la profundidad, falta de compromiso,... a aquellas otras que conforman la *situación y el contexto de los sujetos*, los modos en que éstos estructuran y definen las relaciones que mantienen los unos con otros en las redes sociales: sistemas de parentesco, interés por las cuestiones pequeñas, intensidad de las relaciones, participación, preocupación por temas que les afectan muy directamente,...). Esta selección hace que los agentes educativos se impliquen en la participación para la búsqueda de *nuevas pautas* que estén de acuerdo con los presupuestos anteriores, a lo que añadiríamos lo expuesto por Gimeno (1992:174): «... la justificación del curriculum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse, muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano».

El conjunto de los tres principios determina los intereses objetivos (como dice Freire (1989), la «lectura de la realidad»), que no se basa tanto en las características

psicológicas de las personas adultas (edad biológica) como en el *valor de uso* (en oposición al valor de cambio) o, en otros términos, por la función social de la EPA.

Esos principios de formalización, que se sustentan en los conocimientos no formalizados del proceso de producción social, se desarrollan en un *proceso de producción de conocimientos académicos*, que supone la participación de las personas adultas en:

- 1.- la corresponsabilidad en las aportaciones sobre los principios anteriores.
- 2.- en los procesos de transformación individuales y sociales.
- 3.- el conjunto de las *tareas* encaminadas a formular criterios de conocimientos a través de:

A) El *currículum planificado*: criterios *teórico-académicos* de planificación curricular. (Gimeno, 1991:127-175).

B) El *currículum en acción*: criterios *metodológicos-prácticos* de la acción curricular. (Gimeno 1991:240-338).

Todo este proceso de producción académica, nos proporciona la clave de la *especificidad curricular* de la EPA, o en otras palabras, el curriculum de EPA, su especificidad o naturaleza, trata de responder dialécticamente a la función externa (educación-sociedad) de la producción social y a la función interna (teoría-práctica) de la producción académica. Esta forma de entender y conceptualizar el curriculum lo considera como una valoración, distribución y selección cultural, pero inmerso en un espacio cultural antropológico (Beltrán, F.:1991) propio de una determinada clase social y en el que confluyen las redes sociales (relaciones desarrolladas en respuesta a situaciones económicas) de los diferentes agentes que lo constituyen. El curriculum supone un proceso de objetivación o forma práctica de hacer consciente el pensamiento humano, en el sentido de que la persona adulta deviene «exterior» y en el que sus capacidades, aptitudes, personalidad,... y en definitiva sus posibilidades humanas «exteriorizadas» comienzan a vivir una vida propia, en otras palabras, los *intereses subjetivos* se van transformando en *intereses objetivos*. En aquel proceso y a partir del «saber o conocimiento» de la vida cotidiana se construyen y se producen conocimientos (dimensión exterior del curriculum) que se introducen como representación en el texto o contenido de conocimiento formalizado (dimensión interior del curriculum).

Al operar la EPA en una economía de mercado, se puede convertir en una opción tentadora de incluirse en un «capitalismo de consumo» (Ibañez, J. 1994:227 y ss.) de oferta-demanda; de esta forma la EPA, puede no responder a las necesidades sino a las demandas. Así, para Jarvis (1989:94) «mientras que la necesidad es la ideología de la

EPA, la demanda es la práctica. La educación liberal de adultos opera en una economía de mercado, respondiendo a la demanda». Esto tiene especial relevancia en los Centros de EPA donde, a veces, y de acuerdo con el título III de la LOGSE, se intenta dar «solución» o «respuestas» a una situación social práctica de demanda y no a la situación social de necesidad ideológica en la que la iniciativa democrática sea el planteamiento de la praxis social. Por último cabe recordar las palabras de Gimeno (1992:177) cuando expone que «... no son criterios «científicos» o técnicos los que juegan a la hora de determinar cuándo un contenido ha de ser recogido por los currícula. No está escrito en la naturaleza humana ni se deriva de su desarrollo qué aspectos han de cultivarse o qué competencias desarrollarán los hombres. La opción depende de otros criterios».

Las personas adultas como sujetos sociales han adquirido unos «saberes o conocimientos» procedentes de las acciones y relaciones en las que toman parte, las cuales tienen una *significación* que está en relación directa con sus *intereses subjetivos*, que por otra parte están determinados por la posición que ocupan las personas en la estructura social y por las necesidades creadas, convirtiéndose éstas, al igual que sus intereses, en muchos casos en una falsa percepción. A través de los criterios de formalización, los intereses subjetivos pasan a ser intereses objetivos que se formulan como necesidades en forma de conocimientos formalizados de acuerdo con la *evolución* y el *contexto* social. Por ejemplo, la *lectura de imágenes visuales* mediante la publicidad se puede convertir en interés objetivo y como consecuencia en una necesidad en forma de contenido con tal de comprender e interpretar su propia vida. Los intereses subjetivos o deseos se aprenden, nunca son dados y este aprendizaje se realiza en el contexto y clase social donde desarrolla la vida las personas, lo que supone que son transmitidos socialmente y conforman un sistema de creencias y formas de pensar que muchas veces no tienen relación con los intereses objetivos o reales, por eso se dice de ellos que constituyen la «falsa conciencia».

La noción de interés es el mecanismo que proporciona el marxismo para explicar la relación entre *pensamiento (conciencia)* y *grupo social*, y que será básico en el desarrollo de nuestra investigación. Como cualquier investigación, ésta se encuentra con muchos problemas aunque destacaríamos el que expone Abercrombie(1982:49-50) cuando dice : «En las sociedades contemporáneas puede darse que el sistema educacional (las personas adultas) esté (estén) tan impregnado (s) de las ideas dominantes que las clases subordinadas estén literalmente incapacitadas para *formular* su oposición; el predominio de las ideas dominantes impide el disenso» (lo que está entre paréntesis es nuestro). Si pensamos en nuestra práctica como educadoras y educadores nos daremos cuenta que determinadas *pautas* del medio escolar, así como algunas introyecciones de infravaloración como las de «a mi edad», «no sí a mí..ya me lo decían cuando iba al colegio», «no tengo memoria», «soy muy burro»,... son

asumidas de tal manera por las personas adultas que impiden (cuando no impedimos) cualquier otro tratamiento que no sea el de un «ambiente escolar» y si además le adjuntamos unas instalaciones «escolares» convertimos la EPA en la manifestación del «*escolarismo*».

Los intereses de una clase o grupo social están determinados por los «modos de producción y de vida» y en consecuencia por el sistema de creencias, en el que las formas ideológicas conectan unas con otras. El estudio de los intereses es fundamental pero depende de los estudios de modos de vida o creencias, que como expresa Abercrombie (1982: 267): «constituye una tarea capital de la sociología del conocimiento».

Pero ¿quién debería construir el curriculum de EPA?. En nuestra propuesta sobre los principios de formalización del curriculum queda implícita la contestación, pues son los propios agentes educativos o participantes en la educación los que a través del proceso de producción académica quienes construyen el curriculum, en éste sentido podemos decir también que es específico y democrático. Específico en el sentido que la construcción de los otros curricula del sistema educativo no siguen la misma dinámica: las instancias de determinación hacen de la construcción una cuestión de poder y de control, lo cual no quita para que esas mismas instancias no induzcan a una construcción curricular de EPA, para mantener su poder y control, es por eso que les resulta más fácil hacer *adaptaciones curriculares* que *pensar en otros criterios* que no sean las pautas tradicionales por áreas de conocimientos o *cambios mínimos* en el postmoderno termino «diseño», que parece más un lenguaje y discurso publicista de ventas que un planteamiento educativo. Democrático en el sentido de que la *participación* en el proceso de construcción curricular y de la producción de conocimientos crea la dinámica encaminada a la «concienciación» (Freire: 1990) en el que las personas adultas como sujetos de conocimientos adquieren conciencia de la realidad sociocultural, ya que como seres sociales tienen la suficiente madurez para tomar un papel activo en el planteamiento y en la elaboración del curriculum, tanto desde la vertiente de la estrategia organizativa como desde el proceso enseñanza/aprendizaje. Desde este punto de vista es posible romper la paradoja de «Eutidemo»: lo que ya sabes, no tienes necesidad de aprenderlo; lo que no sabes, no puedes aprenderlo porque *no sabes* qué es lo que hay que aprender.

## Referencias

- Abercrombie, N. (1982): *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Althusser, L. (1974): *Escritos*. Barcelona: Laia.

- Apple, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Barnes, B.(1990): *La naturaleza del poder*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Beltran, F. (1987): *Documents de suport al disseny curricular: Cap a unes bases sociològiques per al disseny curricular en EPA*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Beltran, F. (1991): *Política y reformas curriculares*, Valencia: Universitat de València.
- Beltran, F. (1993): «Escolarismo, control y declive de la política en educación de personas adultas». *Educación y Sociedad*, 12, 81-96.
- Beltran, M. (1991): *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1981): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: S. XXI.
- Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Conselleria D' Educació i Ciència (1993): *Disseny curricular per a la formació de les persones adultes a la Comunitat Valenciana*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.
- Elster, J. (1988): *Uvas amargas*. Barcelona: Península/ideas.
- Franchi, G. (1988): *La instrucción como sistema*. Barcelona: Laertes.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y la lectura de la realidad*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós y M.E.C.
- Gimeno Sacristán, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Tercera Edición.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1989): «Comentarios al concepto de acción comunicativa» en AA.VV. *Conocimiento y comunicación*. Barcelona: Montesinos-Sociología.
- Heller, A. (1991): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ibáñez, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: S. XXI.
- Jarvis, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- Lefebvre, H. (1984): *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lundgren, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Malglaive, G. (1991): «Saber y práctica en la formación de adultos.». *Revista de Educación*, 294, 79-106.
- Marx, K. & Engels, F. (1975): *Obras escogidas, I*. Madrid: Akal.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Libro Blanco. Educación de Adultos*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *L.O.G.S.E.* Madrid: M.E.C.
- Sharp, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid: Akal.
- Usher, R. & Bryant, I. (1992): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid: Morata.
- Usher, R. (1991): «Situación de la educación de adultos en la práctica». *Revista de Educación*, 294, 155-178.