

LA DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS.

The epistemological and practical decolonization
of adult education.

Begoña Rumbo Arcas

Universidad de la Coruña.
La Coruña, España.

begoña.rumbo@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-4748-8969>

Tania Fátima Gómez Sánchez

Universidad de la Coruña.
La Coruña, España.

tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es

 <https://orcid.org/0000-0002-1940-000X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270511>

RESUMEN

El objetivo de este artículo estudia la necesidad de repensar la racionalidad paradigmática que dirige las actuales políticas y prácticas de la educación de personas adultas en el contexto europeo supranacional, invitando a recuperar su esencialidad como una práctica educativa emancipadora de los intereses y discursos neoliberales dominantes. Desde un enfoque socio-crítico, el artículo reflexiona acerca de la marginalidad científica a la que ha estado sometida la educación de las personas adultas desde la óptica de la ciencia moderna y analiza su empoderamiento desde la defensa de una legitimidad científica que se nutre de las epistemologías no dominantes. Las conclusiones nos llevan a la necesidad de resituar la educación de las personas adultas en su esencialidad práctica y en la reflexividad crítica de las teorías informales que emergen de los contextos particulares, pues su científicidad reside en la pluralidad y diversidad de los saberes que la conforman.

Palabras claves: Epistemología, Literacidad, Globalización, Educación de Personas Adultas.

ABSTRACT

This article is characterized by being a theoretical-conceptual study that seeks to explore the need to rethink the paradigmatic rationality that directs the current policies and practices of adult education in the supranational European context, inviting to recover its essentiality as an educational practice emancipating from the dominant neoliberal interests and discourses. Beginning with a reflection on the ethical and practical dichotomy that adult education professionals must face, the article critically reflects on its scientific marginality due to the determination to seek its scientificity and professionalism from the perspective of modernity and seeks its empowerment in the defense of a scientific legitimacy that is nourished by non-dominant epistemologies. To this end, adult education needs to rethink and vindicate itself in its practical essentiality and in the critical reflexivity of the informal theories that emerge from particular contexts, since its specificity lies in the plurality and diversity of the knowledge that shapes it.

Keywords: Epistemology, Literacy, Globalization, Adult Education.

LA DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

"En los círculos de la educación de adultos hay un chiste muy conocido que cuenta la siguiente historia: un hombre de mediana edad se dirige al director de un centro de educación y le dice: "señor, estos días estoy muy confuso, y no sé qué pensar. ¿Podría usted ayudarme, por favor? El director consultó en su programa y le aconsejó que participase en el curso "pensadores modernos sobre el hombre moderno". Una vez finalizado el curso, el hombre volvió a entrevistarse con el director y este le dijo: "Bien, ¿está usted todavía confuso?". El estudiante adulto le contestó: Si señor, sigo estando confuso, pero a un nivel superior" (...). En la época postmoderna el chiste podría acabar de otra manera: "Si, señor, pero ahora estoy confundido a un nivel más profundo: me he dado cuenta de que la confusión es el modo básico de la existencia" (Leirman, 1996: 8).

Cuando intentamos comprender como la educación de las personas adultas ha sido y está siendo construida, nos empeñamos en buscar y justificar su científicidad para poder así legitimar su enseñanza en las instituciones superiores de educación y la profesionalidad de quienes la ejercen. Pero, en ese ejercicio de búsqueda permanente, nos damos cuenta que la confusión epistemológica es la que mejor la define.

El establecimiento de los límites en un campo de conocimiento forma parte de un amplio proceso de diferenciación y de relaciones de poder entre las disciplinas y no siempre es fácil saber los límites y cuáles dominan la construcción de la educación de las personas adultas, entre otras razones, porque uno de sus principales problemas epistemológicos reside precisamente en la ausencia de una base teórica específica que oriente su acción. Este *desierto conceptual* conduce a una colonización de otras disciplinas afines en su construcción

epistémica, especialmente de la psicología, cuyo reconocimiento científico, construido desde la epistemología moderna dominante, le proporciona la seguridad necesaria para su consideración científica (Usher y otros, 1997).

Las "verdades" de la psicología, presentadas como cuerpos neutrales de conocimiento que existen a priori de las prácticas educativas particulares, han servido para proporcionar la base "objetiva" que legitima ciertas prácticas educativas con las personas adultas como, por ejemplo, las fundamentadas en la psicología humanista: el aprendizaje autodirigido, la pedagogía centrada en el estudiante... Lo mismo ocurre con la influencia que el paradigma biológico madurativo ha tenido para explicar "científicamente" el declive cognitivo irreversible que parecía producirse a partir de una determinada edad, legitimando los discursos y prácticas educativas que defienden la incapacidad de las personas adultas para aprender. Como señala Mader (1992), la relación entre la educación de las personas adultas y otras disciplinas puede ser caracterizado como "un modelo de importación-exportación" (p.145). Los conceptos de otras disciplinas se aplican directamente a la educación de las personas adultas, sin considerar variables específicamente situacionales propias de esta.

Este afán profesionalizador de hacer de la educación de las personas adultas una ciencia, en el sentido más modernista del término, orienta los discursos teóricos en torno a si la educación de las personas adultas es una "disciplina científica", es decir, si posee una autosuficiencia teórica que le otorga su propia especificidad; o si, por el contrario, la educación de las personas adultas es un campo de conocimiento multidisciplinar de la práctica (Rumbo, 2003). En esta dirección, autores como Knowles (1970), buscan en la Andragogía su base científica; mientras que otros investigadores, como Usher y Bryant (1992), se posi-

cionan afirmando que la educación de personas adultas es un campo de conocimiento práctico.

“Buscando vanamente un conocimiento en disciplinas, la educación de las personas adultas no ha logrado advertir que existe un conocimiento en su práctica y que la generación de su propia teoría debe partir de ese conocimiento. Por tal motivo, la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo “práctico” (Usher y Bryant, 1992: 167).

El dilema teoría-práctica no sería tal, si la diferenciación epistemológica entre el conocimiento teórico y el práctico no se tradujese en el desigual poder que ambos tipos de conocimiento tienen en la comunidad científica de la modernidad. Por lo tanto, la solución para evitar caer en la trampa profesionalizadora que dicotomiza ambos tipos de conocimiento reside en superar la visión limitante de entender que solo la teoría, producto del modelo positivista de hacer ciencia, es válida para explicar las ciencias sociales. “Es una tarea crucial, identificar y discutir la validez de los conocimientos o saberes que no son reconocidos como tales por las epistemologías dominantes” (De Sousa, 2018: 30).

De esta forma, como campo de conocimiento práctico, la educación de las personas adultas se orienta por teorías no formales, es decir, las teorías implícitas que fundamentan la intencionalidad de la práctica educativa de los profesionales, dentro de los contextos en que se desarrollan. En la medida en que todas las acciones implican intenciones y que éstas sólo pueden explicarse en relación con el marco referencial a través de la cual comprendemos y actuamos, cualquier educador o educadora cuando actúa posee ya alguna “teoría”. Obviamente, estas no entran en los cánones de lo que la modernidad define como conocimiento científico, en tanto en cuanto, no son generalizables, ni rigurosos. Pero tampoco significa que sean abstractas o meramente intuitivas. Antes

bien, forman parte del mundo experiencial de los educadores y las educadoras, son el repertorio situacional por medio del cual el educador o la educadora relaciona las situaciones nuevas y desconocidas con situaciones profesionales similares (Rumbo, 2003).

Cuando actuamos, lo que vemos reflejado es nuestra propia biografía y cultura porque nuestras formas de entender la educación de las personas adultas, inherentemente, reflejan nuestras creencias sobre el mundo en el que vivimos y queremos vivir. De lo que se trata, no es de ver el mundo construido por la investigación científica moderna, sino la forma en que ese mundo ha sido escrito en el texto de la investigación científica de la modernidad. Y el mundo de la educación de las personas adultas se escribe en la investigación científica de la modernidad desde su marginalidad porque su desarrollo epistemológico se nutre de la epistemología no dominante, es decir, las epistemologías experienciales (De Sousa, 2018: 29).

Desde este posicionamiento, la educación de las personas adultas, entendida como producto del conocimiento que emerge de los propios contextos a través de la sistematización y reflexividad crítica de las teorías informales de sus educadores (Mezirow, 1998), nos permite entender el mundo de una manera más amplia que la que se ha construido desde la matriz epistémica fundada en la modernidad (Mejía, 2014: 11). Pues, como afirma Abreu y Laffin (2020), su significado y contenido se revelan a partir de su historicidad y de las producciones teóricas realizadas sobre ella (p.4) y, además, porque su tarea humanizante le exige eliminar el racismo epistémico que dictamina la superioridad de unas disciplinas sobre otras por el mero hecho de haber sido construidas desde el universalismo científico de la modernidad.

Ya en los años 60, Fals Borda (1985) mencionaba la necesidad de

descolonizar las ciencias sociales valorando otras formas de construir conocimiento que se alejases de los postulados positivistas de la ciencia moderna y que emergiesen del conocimiento popular. En esta dirección, entendemos que descolonizar la educación de las personas adultas implica, por un lado, reconocer que su poder epistemológico reside en las teorías que emergen de la reflexividad crítica de las experiencias de las personas que la constituyen. Además, se hace necesario reivindicar su naturaleza práctica combativa freiriana, esto es, su poder transformador y emancipador.

Consecuentemente, compartimos con Dussel (2000) la idea de trans-modernidad, en tanto la educación de las personas adultas se transforma en un proyecto "trans-moderno" por subsunción real del carácter emancipador racional de la modernidad y de su alteralidad negada" (p.50), superando la separación entre las teorías formales y no formales, lo que implica reconocer que las teorías formales son creaciones históricas que deben ser explicadas desde la forma en cómo el conocimiento que las conforman reflejan la presencia o ausencia de las particularidades y diferentes identidades culturales. Por otra parte, se hace necesario reflexionar sobre la naturaleza práctica del conocimiento no formal y en cómo este se explicita en los diferentes contextos en los que actúa, pues de esta manera podemos superar el habitus que rutiniza el quehacer educativo y que nos limita para llevar a cabo prácticas pedagógicas más problematizadoras.

1.1 La descolonización profesional de los educadores

La diferenciación epistemológica entre el status superior que adquiere el conocimiento teórico frente al experiencial/práctico, lo que define Roessger (2017) como "dual cultural thesis" (p. 214), también ha tenido repercusiones en la diferenciación

sociocultural entre los profesionales que se encargan de elaborar conocimientos teóricos y los que se encargan de aplicarlos, con la consiguiente desvaloración social de estos últimos, que refugiados en el habitus de su experiencia, restringen su práctica educativa a la apertura de nuevas posibilidades de hacer y construir educación de personas adultas que trasciendan los límites escolarizantes de las prácticas educativas de la modernidad.

Usher y Edwards, (1994) nos advierten de la dificultad de que la educación de las personas adultas se acomode fácilmente a una redefinición epistemológica postmoderna porque "es una teoría educativa y una práctica que se funda en la tradición modernista" (p. 24). De esta manera, la forma de construir la profesionalización de los educadores y las educadoras de las personas adultas descansa en el enfoque funcionalista de la modernidad, entendiendo las profesiones en relación al cumplimiento de unos criterios objetivos específicos extraídos de las profesiones tradicionales. Esto es, toda ocupación para ser considerada una profesión debe: 1) implicar operaciones intelectuales; 2) derivar sus conocimientos de la ciencia; 3) implicar fines claros y prácticos; 4) poseer una técnica educativamente comunicable; 5) tendencia a auto organizarse.

Por lo tanto, no sólo la educación de las personas adultas no es considerada una ciencia porque sus raíces epistemológicas se nutren del campo de la práctica, sino que, además, y por esa misma razón, las personas que de ella se ocupan tampoco son consideradas profesionales de la educación. Esta tenaz concepción moderna de entender la des-profesionalización, refuerza el carácter compensador de la educación de las personas adultas que, legitimado por el modelo del déficit, limita el poder transformador de su práctica educativa como práctica social.

Y, aunque tal vez, autores como Beltrán (1990), nos expliquen que la educación de las personas adultas es una consecuencia de los ideales ilustrados por conseguir una mayor igualdad social, ello no es óbice para incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas, ampliando el debate de la relación entre cultura y poder y visibilizando las realidades silenciadas.

1.2 De la alfabetización moderna a la literacidad como práctica emancipatoria

Las primeras prácticas educativas con personas adultas en Europa han ido asociadas a las transformaciones sociales y económicas provocadas, principalmente, por la Revolución Industrial. Los cambios generados por el paso de una sociedad agrícola a una sociedad industrial, junto con la comprobación de que los países más instruidos son los que mejor se incorporan a la revolución industrial, va creando una conciencia sobre el valor económico que tiene la instrucción. Poco a poco, la educación de las personas adultas se convierte en un instrumento para hacer que los “marginados sociales” asimilen las prácticas industriales modernas, permitiéndoles recuperar su retraso escolar y acercarse al nivel de otros sectores sociales más instruidos. Se trataba de alfabetizar en la adquisición de las destrezas básicas que permitiesen a las personas leer y escribir desde las prácticas letradas hegemónicas e imperialistas de la cultura escolar europea occidental, silenciando y destruyendo otras posibles formas de leer y escribir el mundo (Gee, 2004, Freire, 1992).

La alfabetización se convierte en un poderoso instrumento de socialización que indica a las personas que requisitos deben cumplir para tener éxito en la sociedad y, en consecuencia, ser dignos de pertenecer a la casta de “ciudadanía ejemplar” (Esco-bar, 2000), una construcción de ciu-

dadanía que cambia con las propias dinámicas sociales. Así se expresaba Mead (1960, citada en Ludojoski, 1986) cuando explica la finalidad de la educación de las personas adultas

“los primeros esfuerzos a favor de la educación de personas adultas se emprendieron para satisfacer las necesidades de los desheredados de la moderna sociedad industrial, o sea, los trabajadores, las mujeres, las minorías oprimidas y todos aquellos que no recibieron una parte equitativa del patrimonio tradicional de conocimientos y prácticas que constituyen lo que se llama “instrucción”. Por ello las realizaciones prácticas se inclinaban por crear escuelas de adultos destinadas a darles la instrucción que no habían recibido durante su niñez” (p. 110).

A finales de los años 60 del pasado siglo, surgen una serie de fenómenos de protesta social ante el incumplimiento de los ideales del progreso de la modernidad que ponen de relieve la fuerte politización que se comienza a vivir y del que, prácticamente, ninguna actividad humana de la época se va a librar: los movimientos de protesta en Francia, conocidos como Mayo del 68; las protestas contra la guerra de Vietnam; las luchas en pro de la igualdad entre las razas; los movimientos en favor de la igualdad de la mujer y del movimiento gay... En este contexto, comienzan a aparecer investigaciones importantes que evidencian que la tan necesaria relación escuela-contexto social no está teniendo lugar.

Influenciados por la escuela de investigación social de Frankfurt, un grupo de intelectuales desilusionados con el estado burocratizado de Moscú y con el sistema capitalista corporativista de occidente, van a sacar a la luz las interconexiones que se producen entre el sistema educativo y las demás esferas de la sociedad. La incorporación del concepto de hegemonía, en los estudios sobre el funcionamiento de las instituciones escolares, abre nuevas líneas de investigación centradas en dar respuestas a muchas preguntas hasta el

momento silenciadas: qué se enseña en las escuelas, qué se aprende, cómo se aprende, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debemos otorgarles a los fracasos escolares, cómo funcionan las relaciones de clase, sexo y etnia, etc.

En esta línea, los estudios transculturales de los 80 vendrán a cuestionar el contexto escolar como el único marco referencial desde el que es posible alfabetizarse. Investigaciones como la de Scribner y Cole (1981) sobre la cultura Vai de Liberia, comprueban que las diferencias presentadas entre los alfabetizados y no alfabetizados en lengua Vai, no radican en las diferencias en la estructura cognitiva entre unos y otros, sino en la utilización de este dialecto en contextos concretos (contextos informales y como vehículo de comunicación oral). Resultados similares son los obtenidos por Lave (1988) sobre el éxito de utilización de conocimientos matemáticos en contextos informales; o, las investigaciones de Sternberg (1985, 1988) distinguiendo un tipo de inteligencia contextual que se define por la capacidad de las personas para "leer" el contexto.

Estas investigaciones cuestionan la hegemonía epistemológica del conocimiento que se produce en la escuela *frente al conocimiento informal* que se deriva de nuestra naturaleza como seres sociales, esto es, lo que conocemos y los significados que le damos a lo que conocemos, son construcciones sociales (Street y Street, 2004). Por lo tanto, el aprendizaje y el conocimiento están íntimamente relacionados a las situaciones de la vida real y, consecuentemente, la alfabetización es una práctica social y, como tal, histórica y dinámica.

Descontextualizar el aprendizaje de la vida real de las personas, como lo hace el sistema escolar desde una definición de alfabetización universal y homogeneizadora, transforma el aprendizaje en un proceso individual,

culpabilizando a las personas analfabetas de su situación de analfabetismo. En este contexto, parafraseando a Moreno (2000: 168-169) nos cuestionamos hasta qué punto esos programas de alfabetización han sido diseñados no para superar la exclusión, sino para culpabilizar a sus víctimas.

Frente a esta forma de entender la alfabetización, Zavala y otros (2004) se reafirma en la necesidad de hablar de literacidad en lugar de alfabetización. "A diferencia de la alfabetización, la literacidad constituye una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no sólo en programas escolares sino en cualquier contexto social (p.10).

Por lo tanto, la literacidad es entendida como una práctica social y, consecuentemente, es ideológica y política en la medida en que, como herramienta de socialización, puede ser utilizada como una técnica para mantener el orden social y estar al servicio de los intereses económicos del poder hegemónico dominante; o, por el contrario, podemos entender que hay tantas literacidades como contextos culturales y sociales.

Consecuentemente, la literacidad como praxis se ocupa de la lectura y escritura para pensar y actuar desde los contextos cotidianos en los que las personas son y se hacen, porque alfabetizar es ante todo concientizar, enseñar a las personas a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, hacerles actores de su propia historia. En definitiva, se trata de preocuparse por lo que hacen las personas cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos, empoderando las prácticas orales y letradas vinculadas con las necesidades locales (Street y Street, 2004; Zavala y otros, 2004), al tiempo que se descubren como sujetos capaces de decidir por sí mismos lo que quieren ser y como quieren que sea el mundo del que participan en su construcción histórica.

DESCOLONIZAR EL MONOCULTURALISMO DE LA GLOBALIZACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS CONTEMPORÁNEA

“El neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la “buena vida” (Lander, 2000: 11).

El contexto económico que se deriva de la globalización nos lleva a confirmar una creciente influencia de las políticas neoliberales en los nuevos discursos sobre la educación a lo largo de la vida, convirtiéndose en un instrumento al servicio del mercado, en tanto en cuanto sus destinatarios sustentan la dinámica del mismo en sus dos dimensiones: como consumidores y como productores (Torres, 2020).

Se hace necesario satisfacer el nuevo modelo de producción neoliberal, más flexible y colegiado, en donde se dice que los trabajadores y las trabajadoras tendrán mayor libertad y autonomía en los procesos de producción. La formación en el lugar de trabajo, el reciclaje, el trabajo por objetivos, la resolución de problemas, etc., acaban convirtiéndose en la jerga educativa más frecuente en las políticas y en las ofertas formativas de la educación de las personas adultas contemporánea.

En el contexto político europeo supranacional se diseñan estrategias que promueven la empleabilidad y la inclusión social de la ciudadanía en todas las etapas de sus vidas. El objetivo estratégico es convertir Europa en la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. La Comunicación de la Comisión de 2001, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*,

insiste en la importancia del aprendizaje permanente para toda la ciudadanía europea. Uno de los principales mensajes fue el siguiente: “El aprendizaje permanente abarca globalmente la oferta y la demanda de oportunidades de aprendizaje, y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridos en todas las esferas de la vida moderna, y que son relevantes para moverse en la sociedad de hoy” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001: 8). Por su parte, la Comunicación de la Comisión Europea de 2006 sobre el aprendizaje permanente, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, pone el foco de atención en la educación de las personas adultas para poder cumplir con los retos a los que Europa debe enfrentarse en los próximos años. Especialmente, destaca su necesidad para mejorar la competitividad laboral de las personas trabajadoras, reducir el riesgo de exclusión y pobreza y dar respuesta al persistente problema del abandono escolar, ofreciendo una segunda oportunidad a los que llegan a la edad adulta sin tener una cualificación.

El término de educación de personas adultas se diluye políticamente en el término de aprendizaje a lo largo de la vida y la formación básica se sustituye por competencias básicas para la empleabilidad. Estas ideas entran en las agendas políticas y se plasman en reformas para dar respuesta a las necesidades de la economía global que buscan resultados a corto plazo, mediante la acreditación de competencias y estándares de rendimiento. Para las personas adultas formarse es importante si esa formación actúa como un instrumento de diferenciación de otros o como una señal de identificación con “otras” personas educadas.

El omnipresente contexto neoliberal europeo nos socializa en la creencia de que la responsabilidad del éxito o la exclusión social son fenómenos individuales. En consecuencia, no es de extrañar que el modelo más or-

todo del aprendizaje autodirigido vuelve a resurgir con fuerza como principio de aprendizaje inherente a la educación de las personas adultas. Un buen ejemplo es la aparición en el mercado editorial de guías del estilo hazlo tú mismo, cómo llegar a ser..., cursos online, etc. Usher (2007) afirma que, en el actual contexto, el aprendizaje ya no está predefinido por unas metas prefijadas, como en un proyecto educativo moderno; sino que, por el contrario, el aprendizaje adopta una gran variedad de formatos consumibles en “los supermercados de la cultura” compitiendo con los productos destinados al ocio y el entretenimiento.

De ser una práctica educativa marginal en la modernidad, la educación de las personas adultas, bajo el manto de la expresión del aprendizaje a lo largo de la vida, pasa a ser una necesidad central en el nuevo escenario europeísta supranacional, adoptando las estrategias marcadas en la agenda de las nuevas competencias de formación dirigidas por la OCDE, convirtiéndose este organismo internacional en la comunidad epistemológica del consenso respecto a lo que se considera una población alfabetizada (Black, 2018).

De esta manera, la educación de las personas adultas rompe con las ataduras del modelo escolar tradicional para ser esclava del sistema productivo global, recobrando paulatinamente su tradicional función compensadora, sólo que esta vez viene a suplir las carencias informacionales de las personas que no tienen adquiridas esas competencias, culpabilizando nuevamente a las víctimas del sistema de su propia exclusión social.

El relato de la alfabetización grafocentrista de la cultura escolar moderna va paulatinamente cediendo el paso al nuevo metarrelato del tecnocentrismo. Las subalternalidades de la modernidad se sustituyen por nuevas subalternalidades tecnológicas, en tanto en cuanto, la brecha digital y su

necesaria solución pasa por la inclusión de las personas y los territorios a los conocimientos que la superioridad de la sociedad digital global dictamina necesario aprender para sobrevivir y tener éxito. Para poder alcanzar el estatus de ciudadanía del siglo XXI se hace imprescindible tener, conocer y utilizar, eficazmente, las tecnologías digitales.

Como señala Moreno (2000), no se trata de cambiar el sistema, sino de capacitar a la población para que se incluya en él, obviando que sus propios excluidos están capacitados y aun así no superan la insuperable exclusión, como se pone de manifiesto en investigaciones como la desarrollada por Shahrzad Mojab (2001) en el análisis de las políticas públicas canadienses y su relación con la prosperidad económica del país. Esta autora llega a la conclusión de que, en el momento de entrar en el mercado de la información, el 40% de mujeres inmigrantes “trabajadoras del conocimiento” con “altas capacidades” y con una experiencia considerable en su país de origen, o bien se quedaban fuera como desempleadas, o bien fueron presionadas para aceptar trabajos por debajo de su preparación.

Una vez más, la realidad es obstinada y nos obliga a resituar de nuevo el debate, poniendo el foco de interés de la alfabetización digital en aspectos que van más allá de la adquisición de destrezas técnicas. Consecuentemente, debemos hablar de literalidad digital en tanto práctica social que implica considerar las fracturas sociales que la centralidad tecnológica supone en la vida social, política, económica y cultural de las personas y los territorios. El uso de Internet y otras tecnologías digitales debe entenderse de forma situada social, local e históricamente.

En este sentido, necesitamos deconstruir la educación de las personas adultas y recuperar su objetivo emancipador (Freire, 1992). La inmediatez del presente al que nos invita la actual

condición contemporánea implica que las personas humanas somos objetos en un mundo ya construido y, por tanto, nuestra participación se limita a aceptar resignados la situación vital en la que nos encontramos. Frente a esta objetividad ahistórica, la educación de las personas adultas debe ser reinterpretada desde la pluralidad de saberes y prácticas educativas que la conforman en su búsqueda permanente por la justicia social. Para ello, compartimos con Zavala y otros (2004) la tarea urgente de “desarrollar literacidades *empoderadas* que se basen en cuestiones de equidad y democracia dentro de la vida cotidiana de las personas y no se limiten a una definición estrecha y funcional de la escritura que se dirige a las necesidades de la economía a través de proyectos productivos” (p.15).

La educación de las personas adultas no sólo debería ser importante por su potencial para estimular la competitividad económica, sino también por su capacidad para construir una ética pública que implique un reconocimiento del valor de vivir en comunidad. Se trata de interpretar y practicar la educación de personas adultas como un proceso que ofrezca la posibilidad de reconstruir el carácter moral en las nuevas relaciones sociales que surgen como consecuencia de la globalización y de la sociedad de la información y sirva de impulso en el empoderamiento democrático hacia una sociedad más necesitada de igualdad, justicia y paz social.

En esta tesitura, la educación de personas adultas no sólo debe formar a trabajadores productivos, sino que también debe contribuir al “empoderamiento de la ciudadanía”, de tal manera que las personas recobren su participación política en la vida pública y potencien las instituciones que nos proporcionan protección social para que podamos alcanzar el objetivo democrático de garantizar la dignidad humana.

CONCLUSIÓN

La educación de las personas adultas está construida como un ámbito de conocimiento complejo en busca permanente de su especificidad. Y, en esa búsqueda, está empeñado a descubrir que el cuerpo de conocimiento disciplinar, producto de una investigación científica, convencionalmente entendida como investigación positivista, comienza a ser incongruente con la forma en que se desarrolla como campo de la práctica.

Por lo tanto, defendemos una educación de las personas adultas como un proyecto trans-moderno que defiende la continuidad entre los conocimientos formales y los no formales o cotidianos, que comparte el carácter emancipador racional de la modernidad, pero también reivindica su alteralidad negada, el “otro” de la modernidad” (Dussel, 2000: 50).

Tomando como punto de partida el carácter problemático de la relación entre teorías formales-no formales, se pone el énfasis en el hecho de que las teorías formales son creaciones históricas que deben ser explicadas desde la forma en como el conocimiento en que se constituyen reflejan las experiencias de las particularidades y diferentes identidades culturales. En definitiva, cuáles son sus marcos de referencia a la hora de concebir y construir el conocimiento.

La hegemonía monocultural de la globalización europea mitifica la educación de las personas adultas, revistiéndola de una centralidad en las políticas educativas europeas de los últimos 20 años inusitada, pero lo hace por ver en ella su potencial servidumbre a los intereses económicos neoliberales, delegando en las personas la responsabilidad del crecimiento económico de las naciones y su capacidad para competir en el mercado global.

Sin embargo, entender la educación de las personas adultas como

una práctica social nos compromete con la necesidad desmitificadora que nos impida caer en la trampa de sustituir la literalidad hegemónica escolar por la literalidad hegemónica neoliberal, cuyos fines sirven a los mismos intereses del poder cultural dominante que se va transformando con la propia dinámica social, pero que no dejan de culpabilizar a las personas de su condición de “iletradas”, “improductivas” o “ignorantes tecnológicos”, obviando que su situación no es la causa de la pobreza, ni de la incompetencia; sino que, por el contrario, es la consecuencia de las desigualdades generadas por un sistema que homogeneiza y excluye la posibilidad de construir un modelo de ciudadanía democrático.

En esta dirección compartimos con Castro-Gómez (2000) que el gran desafío para las ciencias sociales consiste en aprender a nombrar la totalidad sin caer en el esencialismo y el universalismo de los metarrelatos (p. 158). Esto conlleva repensar la tradición epistemológica de la modernidad a la luz de la descolonialidad, al mismo tiempo que repensamos ésta a la luz de aquella.

La educación de personas adultas necesita ocuparse de proyectos de transformación social que parten de las historias locales a las que les fueron negadas su potencial epistémico. Necesitamos recuperar el “punto de vista popular”, reconociendo y visibilizando el saber de los grupos subalternos, de los “otros”, de los que no cumplen con los perfiles que exige el reconocimiento de la identidad moderna de la nueva ciudadanía global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. C. S. y LAFFIN, M. H. L. F. (2020). A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologías. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 28, Nº1. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4585>

ALFAMA, E y otros (2016).

¿Ciudadanía digital para todas las edades?. Exclusión e inclusión digital de las personas mayores; en EZQUERRA, M y otros (Eds.) Edades en transición. Envejecer en el S.XXI (pp. 277-301). Barcelona: Ariel.

BELTRÁN, J (1990). Educación de personas adultas y emancipación social. Educación y Sociedad, Nº12, pp. 9-27.

BLACK, S (2018). From “empowerment” to “compliance”: Neoliberalism and adult literacy provision in Australia. Journal of critical education policy studies, V.16, Nº 1, pp. 104-144. Recuperado de <https://bit.ly/2JepQkn>

BRUNO DOS SANTOS, J y otros (2020). Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. Revista Linguagem em Foco, V.12, Nº2, pp. 248 - 268. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>.

CASTRO- GÓMEZ, S (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”; en LANDER, E (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp 145-161). B. Aires: Clacso.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001, 21 de Noviembre). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/474b8cd7-3a99-4dc2-b296-e8f2db48ae1b/language-eshttps/>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007, 27 de Septiembre). Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos Siempre es buen momento para aprender. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7024522b-1e83-4d64-a914-f077408254b2/language-es/format-PDF>

DE SOUSA Santos, B (2018). In-

roducción a las Epistemologías do Sur; en MENESES, M. P y BIDASECA, K (Coord.). Epistemologías del Sur. Epistemologías do Sul. (pp. 25-63). B. Aires: Clacso.

DUSSEL, E (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En LANDER, E. (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. (pp 41-53). B. Aires: Clacso.

ESCOBAR, A (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?; en LANDER, E (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. (pp 113-143). B. Aires: Clacso.

FALS BORDA, O (1985). Conocimiento y poder popular. México: S.XXI.

FREIRE, P (1992). Pedagogía del oprimido. México: S.XXI

GEE, J. P (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a ways with words; en ZABALA, V y otros (Eds.) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú. (pp 23-55). Pontificia Universidad Católica del Perú.

GELPI, E (1998). Identidades, conflictos y educación de adultos. Islas Baleares: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic y Diàlogos.

GRAMSCI, A (1988). An Antonio Gramsci Reader. Edit. D. Forgacs. N. York: Schocken Books

HERNÁNDEZ Zamora, G (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. Revista Interamericana de Educación de Adultos, V.40, Nº 2, pp. 9-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556293002>

HOLFORD, J (2016). The misuses of sustainability: Adult education, citizenship and the dead hand of neoliberalism. International Review of Education 62, pp.541-561. Recupera-

do de <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9591-4>

JOHNSTON, R y USHER, R (1997). Re-theorising experience: adult learning in contemporary social practices. Studies in the Education of Adults, V. 29, Nº 2, pp. 137-153. DOI: [10.1080/02660830.1997.11730659](https://doi.org/10.1080/02660830.1997.11730659)

KNOWLES, M. S (1970). The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy. Chicago: Associations Press

LANDER, E (2000). Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos; en LANDER, E (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp 11-40). B. Aires: Clacso.

LAVE, J (1988). Cognition in Practice. Cambridge University Press.

LEIRMAN, W (1996). Cuatro culturas en Educación. Madrid: Cauce Editorial.

LUDOJOSKI, R. L (1986). Andragogía. Educación del adulto. Argentina: Editorial Guadalupe.

MADER, W. N (1992). Adult Education in the Federal Republic of Germany. Center for Continuing Education / University of Brithis Columbia.

MEZIRROW, J (1998). Transformaciones en la educación y aprendizaje de los adultos; en SÁEZ CARRERAS; J y ESCARBAJAL DE HARO, A (Coord.). La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica (pp 69-77). Salamanca: Amarú.

MEJÍA, M.R. J. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 22, nº 62 (Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>.

MIGNOLO, W. (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

MOJAB, S. (2001). Descapacitando a las mujeres inmigrantes mediante la formación. En CERVERO, R y otros. *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* (pp. 23-41). S. Francisco: Jossey-Bass.

MORENO, A (2000). Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidad en el ámbito social; en LANDER, E (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp 163-176). B. Aires: Clacso.

RIQUELME Arredondo, A y QUINTERO Corzo, J (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, V. 96, N° 2, pp. 93-105. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

ROESSGER, K. M (2017). From Theory to Practice: A Quantitative Content Analysis of Adult Education's Language on Meaning Making. *Adult Education Quarterly*, V.67, N°3, pp.219-227. DOI: 10.1177/074171361770098

RUMBO, B (2003). La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social. *Educación*, 32, pp. 55-65. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/educar.286>

SCRIBNER, S y COLE, M (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Collage.

STERNBERG, R. J (1985). *Beyond I.Q. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Penguin.

STREET, J.C y STREET, B.V (2004). *La escolarización de la literacidad*; en

ZABALA, V y otros (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú* (pp 181-210). Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 9972-835-04-9

TORRES Santomé, J (2020). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

USHER, R y BRYANT, I (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata /Paideia.

Usher (2007). «Reading Lifelong Learning. Through a Postmodern Lens»; en Aspin, D. *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 211-233). Springer Dordrecht

USHER, R y otros (1997). *Adult Education and the postmodern challenge*. London: Routledge.

WILLIAMS, R (1993). *Adult Education and Social Change*; en McILROY, J y WESTWOOD, S (Eds.). *Border Country* (pp. 255-264). National Institute of Adult Continuing Education

ZABALA, V y otros (Eds.)(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas de las ciencias sociales en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú. ISBN: 9972-835-04-9