

## 5. La educación de adultos como trato con lo ajeno. Desde la creación hasta la transformación de patrones de interpretación

### Vivir en la modalidad del entorno creado

En este capítulo estudiaremos el hecho de que todos vivimos en un mundo que nosotros mismos creamos a través de nuestras propias interpretaciones. Ante nosotros, el mundo se presenta claro y cierto, tal como lo vemos y entendemos. Al dialogar en la vida cotidiana con nuestras mujeres o maridos, amigos, colegas y conocidos, confirmamos nuestras propias interpretaciones de la realidad, las desarrollamos, las adaptamos a las nuevas situaciones y así nos afianzamos en el entramado de la red interpretativa que de nuestra vida vamos haciendo. Todos nosotros vivimos y aprendemos en la modalidad del entorno que vamos creando. Y es la « intermitencia de la máquina de la conversación » (Berger, Luckmann, 1980, p.163) la que acompaña a este proceso ininterrumpido y cíclico de desarrollo y adaptación de los patrones de interpretación (véase Fig.16): *los patrones de interpretación de nuestra conciencia de lo cotidiano van surgiendo como resultado de una interacción constante entre la acción y la interpretación de la acción*. Podemos reconocer las exigencias que plantea una situación solo porque en ellas vemos algo que ya « sabemos », es decir, algo que ya podemos « captar » mediante nuestro potencial subjetivo de interpretaciones posibles. En consecuencia, con nuestro actuar real no reaccionamos ante hechos “objetivos”, sino que siempre lo hacemos ante una definición. O, para ser más precisos, reaccionamos ante una creación de situaciones de acción, que al mismo tiempo definen las acciones más evidentes.

¿Qué relevancia tiene este vivir en la modalidad del entorno creado para el ámbito de la educación de adultos? O, para expresarlo de otro modo: desde una perspectiva constructivista aplicada a la educación de adultos, ¿qué consecuencias tiene esta modalidad en la práctica?

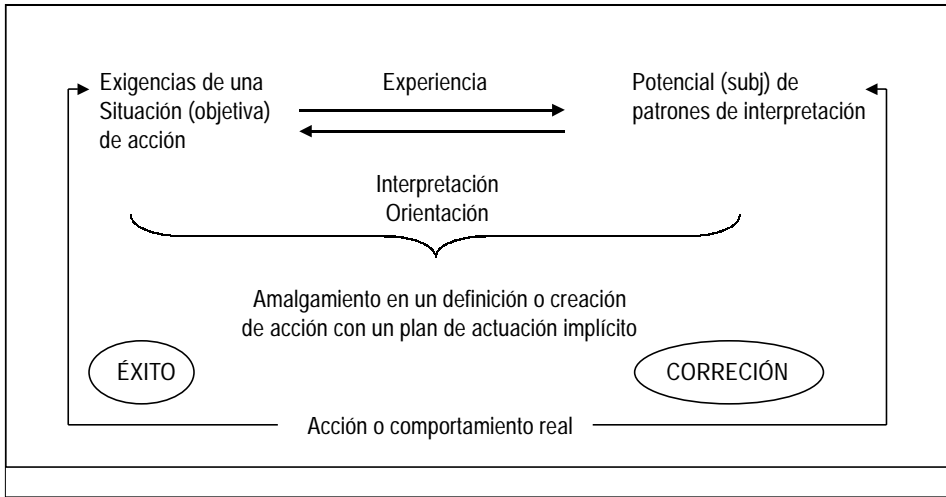


Fig. 16: Ida y vuelta de la acción a la interpretación

Según mi entender, existen tres sectores en los que, aplicando seis tesis, es posible definir las consecuencias aplicadas a un trato adecuado de extraños:

- A) El ámbito de la teoría del conocimiento y de la comunicación
  - (1) Solo se ve lo que ya se “conoce”.
  - (2) Los malentendidos son algo normal.
  
- B) El ámbito de la teoría de la biografía o identidad
  - (3) Nuestra conciencia de lo cotidiano recurre a interpretaciones que siempre se repiten, es decir, los así llamados patrones de interpretación.
  - (4) Los patrones de interpretación cambian al surgir crisis biográficas o de identidad, durante las cuales la educación profesional de adultos puede ofrecer una ayuda interpretativa.
  
- C) El ámbito de la teoría de la profesión
  - (5) No se aprende de lo que se enseña; es necesario superar la ilusión de la relación enseñanza-aprendizaje.
  - (6) La educación de adultos es una educación que proviene de otro. En consecuencia, los docentes de la educación de adultos tienen que promocionar de modo profesional la adquisición y la captación de conocimientos nuevos y de nuevas experiencias mediante los arreglos correspondientes.

A continuación me permitiré explicar brevemente estas tesis.

### 5.1. La prevalencia de lo propio. Sobre las implicancias de la teoría del conocimiento y de la comunicación en relación con el trato de extraños

En cuanto a la tesis central (1), según la cual «solo se ve lo que ya se conoce», puedo ser breve, dado que lo esencial ya se dijo al hablar de desarrollo cíclico de los patrones de interpretación, mencionando, entre otros, el proceso interactivo de acción-interpretación-acción. Lo esencial en este caso es que prevalece lo propio, es decir, el arraigo en los propios patrones de interpretación “de probado éxito”, casi imposibles de disolver. Un ejemplo especialmente llamativo de esta prevalencia proviene precisamente de América Latina. Me refiero al “supuesto” *descubrimiento de América por Cristóbal Colón*.

Ese “descubrimiento” fue, antes que nada, el “descubrimiento” de las propias interpretaciones, del propio entorno creado. Un episodio especialmente burlesco lo constituye “el juramento de Cuba”, con el que Colón insiste y obliga a compartir su opinión de que Cuba es parte del continente asiático:

“ Los indios que encontró Colón le dijeron que ese país (Cuba) es una isla ; pero dado que esa información no le convenía, puso en duda la fiabilidad de dicha información y escribió lo siguiente en su diario: “Y porque esta gente es tan ingenua y cree que todo el mundo está compuesto de islas, y porque no saben lo que es tierra continental, y porque no tienen escritura ni escritos antiguos, únicamente pensando en disfrutar la comida y las mujeres, dijeron que se trata de una isla”. Acercándose el final de esa expedición, se produce una escena famosa y grotesca, en la que se pone de manifiesto que Colón desiste definitivamente a conformar por experiencia propia si Cuba es una isla, decidiendo aplicar su autoridad frente a sus acompañantes, en vez de argumentar. Así, todos ponen pie en tierra de la isla, y todos juran que ‘no cabe la menor duda, que pisan tierra continental, que no se trata de una isla, y que navegando a lo largo de la costa, después de muchas millas encontrarían regiones en la que encontrarían habitantes cultos que conocen el mundo. (...) Quien afirmara lo contrario, sería penado cada vez y cuando sea con una multa de diez mil maravedís (antigua moneda española) y se la cortarían la lengua. A los grumetes y la gente de su talante, se les cortarían la lengua y, además, recibirían cien azotes con el extremo de una sogá). (Juramento de Cuba, Junio de 1494 ; Tovodoro, 1985, p. 31 y s.).

Es evidente que, en este caso, la prevalencia de lo propio, de los propios patrones de interpretación, genera, como dice Bordieu, un “paso furtivo del modelo de la realidad hacia la realidad del modelo” (Bordieu, 1985, p. 74) en el contacto intercultural, cuando dos culturas se encuentran, tales pasos son algo normal, y bien sabemos que, con frecuencia, ello tiene consecuencias catastróficas.

“En los años cincuenta, por ejemplo, ingenieros norteamericanos construyeron un aeropuerto en la región del Pacífico Sur. Para ello reclutaron a jóvenes trabajadores entre la población de la isla, los repartieron en grupos y a los mejores entre ellos los nombraron capataces de sus respectivos equipos o, incluso, jefes de varios equipos. En el transcurso de las próximas semanas las cosas evolucionaron satisfactoriamente (eso creyeron los norteamericanos), hasta que una mañana se encontraron degollados a todos los capataces en el comedor. ¿Qué había pasado? Según la cultura de esta población insular, era inaceptable la existencia de jerarquías entre personas de la misma edad. Los norteamericanos habían creado una situación insostenible en esa sociedad, y a fin de cuentas, terminaron imponiéndose las normas culturales de los habitantes de la isla » (Keller, 1982, p. 7).

Tales ejemplos demuestran dos cosas:

- En primer lugar, nuestra idiosincrasia cultural evidentemente está constituida por patrones de interpretación que tiene raíces muy profundas y que, en parte, albergamos de modo inconsciente. El sociólogo cultural francés P. Bourdieu emplea el término de « hábito » para describir este hecho (Bourdieu 1974; 1985). Con «hábito» califica el hecho de que el currículum de una persona, es decir, la suma de sus experiencias sociales, se refleja en una «actitud básica general frente al mundo». Actuamos como alemanes, franceses, sudamericanos, etc. sin que seamos conscientes de ello. Las peculiaridades socioculturales se imponen, por decirlo así, sin que nos demos cuenta, determinando nuestro comportamiento. La creación de nuestra propia realidad, nuestro comportamiento y la forma que tenemos de hablar y escuchar, nos parecen “normales” y plausibles, y muchas veces no somos capaces o no estamos dispuestos a entender, ni remotamente, los comportamientos de los extraños, que actúan en concordancia con lo que es típico en sus respectivas culturas.
- En segundo lugar (y con ello llego a mi segunda tesis), puede suponerse que los malentendidos son algo normal. A continuación intentaré demostrar que esta afirmación escéptica no solamente es válida para los contactos entre culturas diferentes, sino que también lo es en la comunicación entre personas pertenecientes a una misma cultura.

De acuerdo a la teoría más reciente de la comunicación, podemos constatar que, por regla general, los demás son desconocidos para nosotros y que nosotros mismos no nos conocemos. Así, cualquier información alberga una serie de componentes y elementos que nos son extraños. El «diálogo» nunca se limita a la

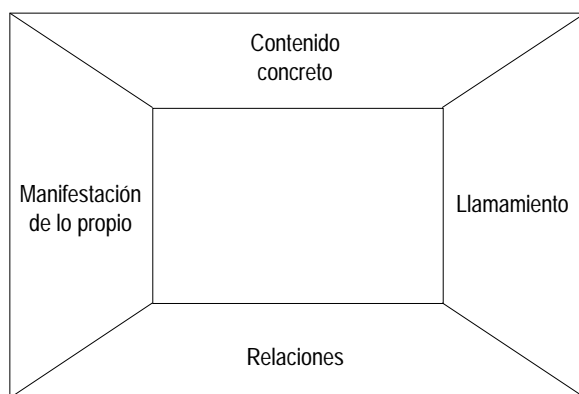
sobria comunicación de un “contenido idiomático”, sino que, adicionalmente, es posible detectar tres aspectos que “siempre están presentes simultáneamente y que tienen una incidencia subjetiva” (Schulz von Thun, 1989, p. 19).

“La manifestación propia, a través de la cual el que habla dice algo sobre sí mismo, sobre su personalidad, sobre su estado anímico actual (...)”

“La indicación referida a la relación, a través de la cual el que habla da a entender cuál es su actitud frente al interlocutor, qué piensa de él y cómo define la relación entre si mismo y aquél”.

y, finalmente,

“El llamamiento, es decir, el intento de ejercer una influencia en determinado sentido, la invitación a pensar, sentir o actuar de determinada forma” (op. cit., p. 19 y s.)



Ello significa que la comunicación y las interacciones son “cuadradas”. Es decir, si los seres humanos se ponen en comunicación entre sí, emiten mensajes a través de cuatro canales a la vez, lo que significa que uno habla «lo que a uno le da la gana por sus cuatro bocas» y uno escucha simultáneamente «por cuatro oídos». Esta compleja conjunción comunicativa, que combina cuatro bocas y cuatro oídos, significa que es muy poco probable que lo que intenta expresar el interlocutor emisor sea lo mismo que lo que escucha el interlocutor receptor. Lo nor-

mal es que se produzcan malentendidos, puesto que la comunicación se produce a través de un sólo canal, en vez de transmitirse a través de los cuatro. «El marido le pregunta a su mujer mientras come: <¿Qué es esto verde que está en la salsa?> y su mujer le responde: <Si no te gusta, ándate a comer a otro lado>»

El psicólogo de Hamburgo, Schulz von Thun, comenta esta escena como sigue:

“Supongamos que el marido tuvo la intención de plantear una pregunta de mero tipo informativo (porque no conocía las alcaparras). Entonces podemos analizar la escena haciendo una comparación entre la información emitida y la información recibida.

La mujer, lógicamente, solo pudo reaccionar a raíz de la información que recibió. Dado que su respuesta estuvo dirigida hacia la parte de las relaciones implicadas en la información, el malentendido resulta obvio de inmediato, con lo que, en principio, es corregible. La situación habría sido diferente si la mujer (furiosa y ofendida hacia adentro, pero intentando mantener la calma y sobriedad) hubiese respondido que se trata de alcaparras. En ese caso, ni el marido, ni la mujer ni un observador habrían entendido que se trata de un malentendido. Quizás el marido habría notado después de algún tiempo que se mujer está malhumorada. Quizás le habría preguntado entonces si le pasaba algo. En ese momento habría surgido una oportunidad más para permitir una metacomunicación. Pero quizás el malentendido no habría sido descubierto nunca, con lo que se habría transformado en un factor de perturbación encubierta para las relaciones entre los dos” (Shulz von Thun, 1990, p. 62).

Los ejemplos de esta índole indican que la pregunta en torno a que si es posible el entendimiento, más bien debería responderse negativamente. Pero, posiblemente sea oportuno poner en duda la justificación misma de plantear dicha pregunta. Porque la expectativa intrínseca de tal pregunta, de creer que sea posible un entendimiento “correcto”, es demasiado trivial y se basa en la idea de la comunicación a través de un solo canal, existente en la interacción con las máquinas (radio, televisión) pero no entre los seres humanos. La interacción entre personas se rige más bien por lo siguiente: alguien dice algo, el otro entendió aquello; sin embargo, ambos establecen una cooperación e interacción basándose en interpretaciones diferentes de la misma situación.

## 5.2. La biografía en su calidad de creación constante de identidad

A continuación me permitiré explicar primero la tercera tesis, según la cual nuestra conciencia de lo cotidiano recurre a interpretaciones que siempre se repiten, es decir, a los así llamados patrones de interpretación.

El planteamiento basado en los patrones de interpretación parte del supuesto de que la conciencia individual tiene carácter de proceso. Ello significa que las

		Planteamiento según patrones de interpretación	La función interpretativa de la educación de adultos
	Aspecto	Elementos	Uso de patrones de interpretación en la educación de adultos (conceptos abreviados)
Factor de interpretación	Carácter de proceso de la conciencia individual	-Mediación de la sociedad -Persistencia de experiencias anteriores -Continuidad -Flexibilidad relativa	-Orientación biográfica del aprendizaje que realizan los adultos - ...
	Pragmatismo especial de los conocimientos sobre lo cotidiano	-Perspectiva -Plausibilidad -Reducción de la complejidad	-Análisis didáctico del modo de vida (anticipación) -Determinación de las modalidades típicas de apropiación de conocimientos. -Trato de las interpretaciones de los participantes considerando los casos e «interpretación sustitutiva». -Reconstrucción de los conocimientos adquiridos en función del modo de vida.
Carácter de modelo	Condición estructurada de la conciencia individual	-Orden sistemático y jerárquico -Consistencia -Latencia	-Análisis didáctico del modo de vida -Determinación de modalidades típicas de apropiación de conocimientos.

Fig. 18: El planteamiento sobre la base de patrones de interpretación (véase Arnold, 1990, p. 9)

perspectivas y las interpretaciones, aunque son transmitidas por el entorno social durante el proceso de socialización (elemento de la transmisión de parte de la sociedad), imponiéndose las orientaciones adquiridas en fases precoces, como, por ejemplo, las orientaciones de tipo cultural («persistencia de las experiencias tempranas»), aún así se desarrollan y van cambiando los patrones de interpretación en el transcurso de la vida. No es frecuente que se produzca un cambio radical; más bien se puede partir de una “relativa flexibilidad”, ya que los seres humanos se esfuerzan por aferrarse a la forma de ver las cosas que les es más familiar.

No obstante, los patrones de interpretación facilitan una rápida orientación: ante situaciones complejas, consiguen reducir las complicaciones, otorgan una perspectiva y garantizan la plausibilidad, con lo que para el individuo lo nuevo no es totalmente nuevo, sino que, siendo plausible, es familiar. En lo que se refiere a la estructura de nuestra conciencia, se puede suponer que existen patrones latentes de interpretación, que muchas interpretaciones y puntos de vista tienen que ser consistentes entre sí, y que los patrones de interpretación de una persona están incluidos en un orden sistemático y jerárquico. Estos numerosos elementos del enfoque en función de patrones de interpretación son suficientes para extraer unas primeras conclusiones en relación con la educación de adultos que considere patrones de interpretación de los estudiantes, en la medida en que los acoge y fomenta y a los que me referiré más adelante.

Según mi cuarta tesis, los patrones de interpretación cambian *al surgir crisis biográficas o de identidad, durante las cuales la educación profesional de adultos puede ofrecer una ayuda interpretativa.*

En el debate que se ha entablado en las regiones germano y angloparlantes en torno a la pedagogía para adultos, puede constatar que desde la década de los años ochenta se considera que la demanda que tienen los adultos por ofertas de educación no tiene una causa únicamente técnica. El motivo real es, con frecuencia, una fase de reorientación biográfica y el problema de la búsqueda de la propia identidad que, en las sociedades del postmodernismo, es permanente en los adultos. En este contexto se observa una “erosión del papel de los adultos”, puesto que los elementos tradicionales de los papeles asumidos, tales como el papel profesional o familiar, pero también la tradición, la cultura y la religión han perdido su fuerza orientadora, con lo que los adultos dependen cada vez más de sí mismos en su búsqueda de una identidad y continuidad biográfica. Lo que en tiempos anteriores fue una tarea central para el desarrollo de las personas durante la fase de la juventud, es decir, la forja de una identidad propia o la creación de un entendimiento de la propia persona y el diseño de una biografía

propia, ahora se está transformando cada vez más en una tarea para toda la vida. Estas tendencias le otorgan a lo adulto un rasgo cada vez más frecuente en un “estado de emergencia interpretativa” (Tietgens, 1989, p. 78), en tanto que se esfuerzan constantemente por volver a adquirir y por estabilizar sus diseños de identidad y de biografía. Entonces, muchas veces ya no son capaces de “(...) ofrecer la justificación de una decisión, necesaria para continuar actuando. Así, ya no pueden interpretar el suceso extraño provocado por la decisión recurriendo a los apuntes de sus conocimientos cotidianos” (Schmitz, 1989, p. 62). La continuidad del sujeto está puesta en tela de juicio, los patrones de interpretación que antes fueron útiles «ya no sirven », hay un choque de identidad y, en casos extremos, el sujeto entra en crisis. Este estado de emergencia interpretativa de los adultos es el motivo por el cual se afirma que la educación de adultos tiene la función de ofrecer una ayuda interpretativa y de apoyar y promocionar el proceso de la búsqueda de la propia identidad mediante un «sucedáneo de interpretación». En la medida en que el docente del ámbito de la educación de adultos presenta « nuevas formas de ver las cosas » y ofrece ayudas de estructuración y de reflexión, la educación de adultos se transforma en «productora de una identidad social, con

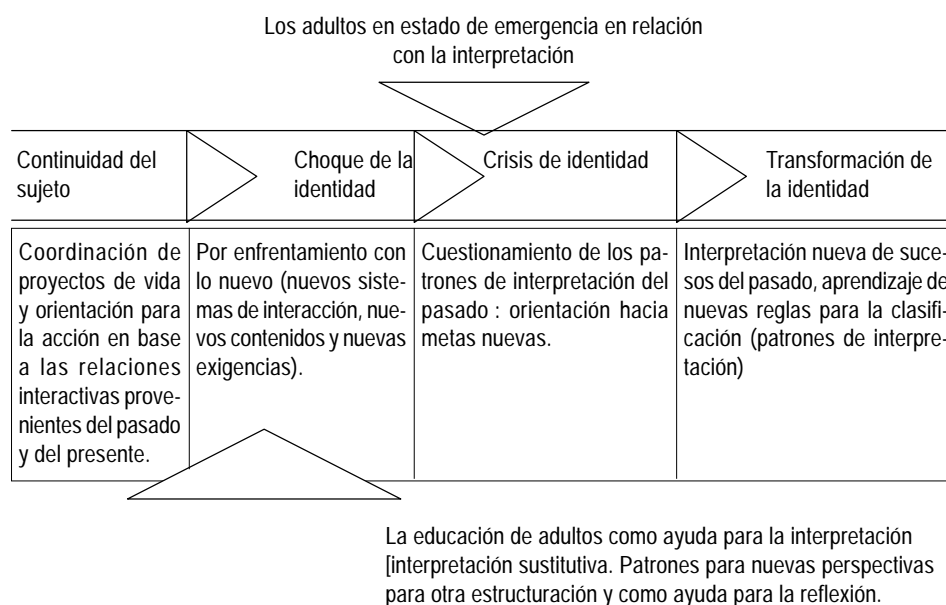


Fig. 19: Ayuda para adultos entre el estado de emergencia interpretativa y ayuda interpretativa

la que se puede alimentar y sustentar la vida práctica individual» (Kade, 1989, p. 139). Ello significa lo siguiente: los adultos que ponen en tela de juicio los patrones de interpretación (patrones relacionados a valores, comportamientos y orientaciones) que han aplicado hasta la fecha, buscan eventos de educación de adultos porque desean dialogar con otros y buscar el enfrentamiento con contenidos nuevos para adquirir nuevas posibilidades de interpretación, con las que pueden encontrar una nueva determinación y un desarrollo de sus propia identidad.

### 5.3 La educación de adultos como medio de transformación de los patrones de interpretación. Consecuencias para una actuación profesional

La comprensión aquí desarrollada de lo que es la educación de adultos se aparta, a fin de cuentas, de ciertas ilusiones básicas, como aquella que supone que los adultos aprenden lo que se les enseña. En consecuencia, mi quinta tesis es la siguiente: *no se aprende lo que se enseña; es necesario superar la ilusión de la enseñanza-aprendizaje*. Lo que necesitamos es una “teoría del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto” (Holzkamp, 1993). Tal teoría debería ser capaz de concebir el aprendizaje no solo como una consecuencia de efectos externos que actúan sobre los que aprenden, es decir, como actividades dirigidas desde fuera. Casi nada sabemos sobre la relación existente entre la actividad de enseñanza desplegada por el docente, los patrones de interpretación que ya tienen los adultos y los procesos autónomos que éstos aplican para apropiarse de nuevos conocimientos.

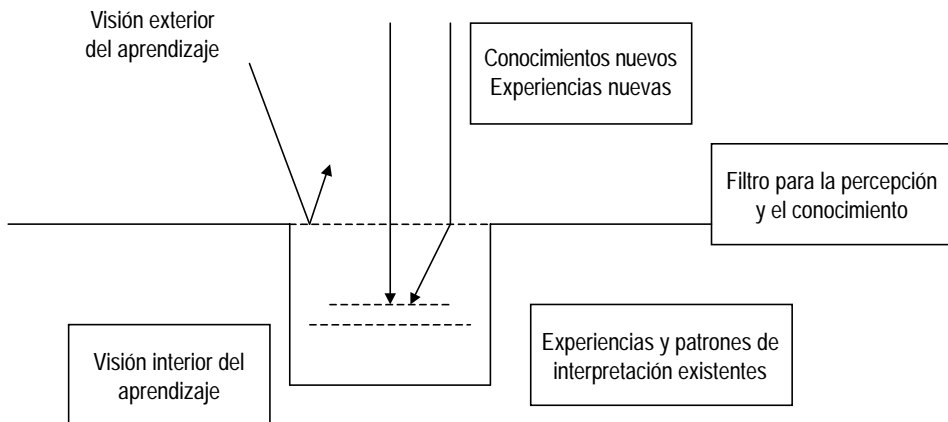


Fig. 20: La educación de adultos en calidad de labor de interpretación (según Arnold/Siebert, 1995)

De lo que se trata es de liberar el aprendizaje de la usual contaminación del «aprender bajo control» (Holzkamp, 1993, p. 524). Precisamente el aprendizaje de los adultos únicamente se puede entender si se intenta comprenderlos desde la perspectiva interna del sujeto que aprende y si, además, se logra reconstruir los patrones de interpretación y los proyectos de aprendizaje del sujeto.

«El proceso del aprendizaje no se inicia simplemente por el hecho de que un tercero plantee las correspondientes exigencias; mi vida de ningún modo puede ser planificada por encima de mi voluntad a través de alguna instancia que se considere responsable de ello. Las exigencias de aprendizaje no son en sí actos de aprendizaje; solo se transforman en tales si las puedo asumir conscientemente como problemas dignos de aprendizaje, lo que, por su parte, únicamente sucede si al menos acepto dónde hay algo que yo tenga que aprender» (op. cit., p. 184 y s.).

Tales deliberaciones no solamente significan un enfoque diferente frente al aprendizaje en la educación de adultos, sino que más bien desembocan en una nueva visión de las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje (Müller 1995, p. 314 y s.) y, en consecuencia, significan también un nuevo enfoque en relación con el papel profesional que asume el docente en la educación de adultos: *la educación de adultos es una educación proveniente del otro* (véase el planteamiento sobre la visión interior del aprendizaje). Esa es mi sexta tesis. Y continúa de la siguiente manera: *por eso, los docentes de la educación de adultos tienen que fomentar la apropiación y la captación propia de conocimientos nuevos y de experiencias nuevas a través de los arreglos correspondientes*. La docencia pierde su carácter de «creación» y de la «imposición» de conocimientos, objetos de estudio y justificaciones; en vez de ello pregunta por las razones individuales y los proyectos ya existentes y que son motivo para emprender el aprendizaje; entonces, la docencia se encarga de asesorar y acompañar el estudio, permitiendo el surgimiento de razones para la búsqueda y mostrando perspectivas. En este sentido, surge una especie de aprendizaje tipo «cantera» (Arnold/Schübler, 1996): *el docente presenta o modera oficialmente un determinado tema, el cual es aprovechado por los que aprenden como si fuese una “cantera”, es decir, extraen de ella los “trozos” o componentes modulares con los contenidos que necesitan para trabajar sus propios temas de aprendizaje o, para mantener la imagen, para construir o reconstruir su propia casa de ideas*. En vista de tal perspectiva al planificar y llevar a cabo medidas de educación de adultos, primero se debe averiguar cuáles son los proyectos biográficos de estudios de los participantes; a continuación, teniendo esa información de fondo, deberá ponerse cuidado en observar cómo reaccionan frente a la oferta de aprendizaje que, de modo universal, les es ofrecida, y, finalmente, desarrollar el contenido y el procedimiento del curso tomando en cuenta la situación que prevalece en la instancia concreta.

Los elementos que se enumeran a continuación, definen el papel profesional del docente de educación de adultos en su calidad de «catalizador de interpretaciones». El docente tiene las siguientes funciones (según Mezirow, 1991, p. 199 y s.):

- separar a los que aprenden paulatinamente de la dependencia que tienen de su docente;
- apoyarlos para que puedan aprovechar sus propios recursos de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a las experiencias de otros y del docente, y ofrecerles la oportunidad de participar en procesos de aprendizaje recíproco (por ejemplo, aprendiendo en grupos);
- apoyarlos para que formulen su propia necesidad de aprendizaje;
- apoyarlos para que asuman una responsabilidad creciente en cuanto a la definición de sus propias metas de aprendizaje, a la elección del camino que seguirán durante el aprendizaje, y a la evaluación de su transcurso;
- ayudarlos a organizar lo que tengan que aprender y que esté relacionado a sus problemas personas de actualidad;
- apoyarlos a tomar decisiones, especialmente en relación con la selección de las experiencias de aprendizaje de relevancia para dichas decisiones y, también, apoyarlos a ampliar su cantera de posibles decisiones;
- facilitarles la comprensión de las perspectivas de alternativa de los demás, integrándolas en la actuación propia;
- alentarlos a utilizar criterios de decisión y evaluación que tomen en cuenta, cada vez más, una conciencia más diferenciada, la facultad de la autorreflexión y la integración de experiencias;
- fortalecer su autoconcepción (conciencia de sí mismos) en su calidad de personas que aprenden y actúan, en la medida en que son preparados para ser cada vez más independientes;
- acentuar métodos relacionados a las experiencias, participativos y orientados hacia proyectos, además de facilitar los contactos de aprendizaje cuando sea necesario; y
- tomar una decisión de tipo moral sobre el grado de apoyo que deberá prestarse al que aprende para que sea capaz de entender las posibilidades que tiene para decidir y actuar y para que mejore sus facultades de tomar decisiones.

Para que un docente sea capaz de hacer todo lo que aquí se menciona, es necesario que, antes que nada, reconozca sus propios patrones de interpretación y supere su propia soberbia. Él tiene que desarrollar la voluntad de fijarse en lo que le es familiar desde una nueva perspectiva, con « ojos ajenos » (Rumpf, 1986). En ese sentido, se exige un « pluralismo de las competencias » en el debate sociológico sobre el así llamado postmodernismo :

“De lo que se trata es de no encapricharse con el dominio y la superación de todo lo demás, sino que hay que estar dispuesto a someterse a lo diferente, inclu-

so a dejarse enajenar. Es necesario desarrollar una sensibilidad para otras formas del sentido, adquiriendo conciencia de la propia mancha ciega existente en la propia capacidad de percepción y, en consecuencia, ya no formarse un juicio con el patetismo del que conoce la verdad absoluta y definitiva, sino aceptar también que el otro conoce la verdad (...). Además, uno no solamente debería aceptar que, en principio, es justificado que una situación puede ser interpretada de un modo totalmente diferente desde otra perspectiva, sino que tal conciencia también tiene que determinar nuestro quehacer práctico, es decir, que tiene que tener consecuencias concretas. Necesitamos tener el valor de operar entre la estabilidad y el caos” (Welsch, 1994, p. 23).

En cuanto a los contenidos de tal aprendizaje de las interpretaciones, cabe suponer que su « proximidad a la realidad » no es el asunto primordial, sino que lo decisivo únicamente es su compatibilidad, o, para expresarlo con una palabra de Glaserfeld, lo decisivo es su “viabilidad”: “La viabilidad significó, originalmente, la posibilidad que ofrecía un camino; posteriormente, en la historia del desarrollo, el término fue utilizado para la capacidad de sobrevivir que tienen las especies, los individuos y las mutaciones” (Glaserfeld 1992, p. 18). De lo que se trata es de que si “funcionan” los caminos o interpretaciones elegidos: “Eso significa que algo es considerado viable mientras que no se enfrente a posibles limitaciones o trabas” (op. cit., p. 19). Si se aplica esta perspectiva radical constructivista, entonces los patrones de interpretación de los seres humanos sólo se pueden comprobar únicamente en relación con la “utilidad que tienen para (sobre)vivir”. No necesariamente tienen que coincidir con las condiciones imperantes en el medio; para (sobre-)vivir es suficiente que funcionen. O, para expresarlo con las palabras de Paul Watzlawick (entre otros): “Con frecuencia, es posible que una llave similar o una ganzúa sirva para “abrir” (Watzlawick et. al 1992). Ello significa que la aspiración proveniente de la época de la Ilustración de transmitir conocimientos objetivos o de “hacer videntes a los ciegos” es difícilmente justificable desde la perspectiva de la teoría del conocimiento o desde la sociología del conocimiento actuales. En consecuencia, el constructivismo parece indicar, incluso para la educación de adultos, “(...) que las dolorosas consecuencias de una determinada ficción actual del “como si fuera” (...) tendrán que ser sustituidas por aquellas otras de una ficción del “como si fuera” que son capaces de crear una realidad más soportable. Ello significa que la adaptación de la realidad en su acepción de una mejor adaptación a la realidad supuestamente “verdadera” es sustituida por “una mejor adaptación de la ficción de la realidad vigente en cada caso a las metas concretas que se desean alcanzar” (op. cit. 1992, p. 99). Para ello es necesario producir un “cambio interpretativo” que pueda ser dirigido y apoyado profesionalmente. Para ello es necesario que el “profesional” domine “el suave arte de cambiar la interpretación” (op. cit. 1992, p. 116). Posiblemente, ese arte, a fin de cuentas, (tan sólo) consista en que el docente procure

una «multiplicación de las perspectivas » a través de un «enriquecimiento de las mismas» (Tietgens, 1989, p. 78), que «presente una perspectiva más y que permita una atribución sistemática de las perspectivas» (op. cit., p. 80).

Para que sea posible que tal educación de adultos se desarrolle, es necesario que se aparte de las ilusiones racionalistas, renuncie a la lucha por tener la razón, y se coloque en un nivel que esté de acuerdo con los tiempos actuales en términos de teoría del conocimiento. Además, debe permitirnos acceder a la comprensión de que la educación de adultos siempre tiene que ver, en este sentido, con lo extraño, con interpretaciones ajenas de la realidad.

Recurriendo a la perspectiva científica en función de los sujetos aquí descrita, ¿qué conclusiones se pueden sacar en relación con la forma de aprender de los adultos y en cuanto a la práctica de la educación de adultos ?

Mis recomendaciones son breves y precisas. Si es cierto:

- que todos nosotros somos prisioneros en las redes conformadas por nuestros patrones de interpretación,
- que en principio, no es posible que se produzca un entendimiento al cien por cien,
- que, incluso, esperar tal grado de entendimiento resulta trivial y subcomplejo,
- que las personas, en consecuencia, por lo general entienden algo diferente a aquél que emite el mensaje,
- que nuestra comunicación es, básicamente, el producto de “varias bocas” y de “varios oídos” (contenido concreto, manifestación de lo propio, referencia a las relaciones y llamamiento),
- y que el entendimiento intercultural agrega, además, la inconsciencia o pre-consciencia de la propia acuñación social o que está determinado por el hábito cultural típico y propio,

entonces:

- necesitamos, en primer término, un aprendizaje reflexivo que permita a cada individuo reconocer estas estructuras, características y riesgos del entendimiento comunicativo e intercultural, para estar en condiciones controlar su actitud en concordancia con ello.
- para que se produzca tal autorreflexión intercultural, es necesaria la facultad de proceder a una metacomunicación y de distanciarse de la propia cultura;
- únicamente así es posible aprender de lo otro, de lo ajeno;
- tal aprendizaje, además, está caracterizado por la voluntad de aprender de lo extraño, individuos o culturas, en vez de pretender instruirlos (Lepenies 1995).