Habilitats básiques en el lloc de treball. L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Montserrat Fisas Ollé

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORAT: "INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES"
(Bienni 1993 – 1995)

HABILITATS BÀSIQUES EN EL LLOC DE TREBALL.

L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base per a la millora de la formació laboral.

Tesi doctoral per a optar al títol de doctora en: Filosofia i Ciències de l'Educació
(Ciències de l'Educació)

Presentada per: **MONTSERRAT FISAS OLLÉ**

Directors: **Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA**
Dra. ROSA VALLS CAROL

2.4.2. INTERACCIÓ SOCIAL I CREACIÓ DE SIGNIFICAT: MEAD

Per a Mead, la persona (self) és una interrelació entre el 'jo' i el 'mi'. El 'jo' està format per les respostes de l'organisme a les actuacions dels altres. El 'mi' és el conjunt d'actituds dels altres que el 'jo' assumeix. El 'jo' i el 'mi' són fases de la persona. La persona és el 'sí mateix', per tant pot ser simultàniament subjecte i objecte. La proposta de Mead és la de la persona capaç d'establir un diàleg amb si mateixa. Aquest relació entre el 'jo' i el 'mi' amb la meva persona fa que en situacions d'interacció amb les altres persones es concebi de manera diferent una afirmació d'una altra persona.

Mitjançant l'ús del llenguatge la persona ocupada en activitats cooperatives pot aprendre l'actitud de les altres involucrades en la mateixa activitat i és en l'exercici d'aquest ús lingüístic que hom utilitza per provocar una reacció als altres.

El espíritu o razón presupone organización social, y actividad cooperativa en esa organización social. El pensamiento es simplemente el razonamiento del individuo, una conversación entre lo que hemos llamado el 'yo' y el 'mí'. Al adoptar la actitud del grupo, uno se ha estimulado para reaccionar de cierto modo, Su reacción, el 'yo', es la forma en que actúa. Si actúa de esa determinada forma, entonces, por así decirlo, presenta algo al grupo y lo cambia. (Mead, 1990: 343)

Per exemple en 'una organització creadora de coneixement' una determinada idea d'innovació rep gran acceptació per part del col·lectiu. Qui l'expressa és un dels facilitadors de coneixement. La part de 'mi' de la meva persona tendeix a acceptar aquesta innovació i comença a fer pensar a la meva 'persona' sobre quines activitats o feines podrien millorar o facilitar aquesta innovació. Però, en canvi, el meu 'jo' no acaba d'estar d'acord pensant com això només seguirà afavorint els beneficis de l'empresa i no al col·lectiu de persones treballadores que estem allà provant de trobar la millor sortida a la 'idea innovadora'.

Aquí, es produeix una interacció en un mateix procés que ens constitueix al mateix temps com a persones i com a societats humanes. Això supera l'enfocament entre la dicotomia que es produeix entre individu i societat i individualisme i holisme.

L'autor diu que hi ha dues claus en el procés: el pas de la comunicació per gestos a la comunicació per senyals i el pas de la comunicació per senyals a la parla.

L'interaccionisme analitza la conversa per gestos, cadascun dels quals té un significat directe. L'interaccionisme simbòlic va més enllà, estudia la conversa per senyals o símbols: un gest es converteix en senyal quan adquireix un significat que és producte d'acord. Per exemple la sirena a l'hora d'entrar i sortir d'una fàbrica o el llaç negre com senayal de dol i solidaritat amb els morts per atemptats.

2.4.3. DE L'HABILITAT EN EL CONEIXEMENT 'ÚTIL' I EL CONEIXEMENT 'RECEPTA' COM A INTEGRADORS DEL CABAL DE CONEIXEMENT (SCHÜTZ)

Schütz (1972, 1974 1993) contextualitza les habilitats en el desenvolupament de l'activitat quotidiana, com a integrants del coneixement rutinari. Per a aquest autor el patrimoni o cabal de coneixement està composat per continguts específics del 'coneixement habitual' en els que el 'coneixement rutinari' n'ocupa una posició intermitja. Aquest coneixement s'uneix al primer de manera funcional, la seva corporeïtat, el seu ordenament espacial i temporal es vesteix en formes específiques de funcionament habitual del cos.

L'adquisició d'aquest aprenentatge que acaba formant part del coneixement habitual o rutinari, es realitza a partir de l'experiència, és a dir, fent-ho. En el procés d'actuació, en la realització d'una determinada activitat, intervenen una sèrie d'aprenentatges de diferent índole que es mobilitzen simultània i coordinadament amb el moviment corporal de manera automatitzada i rutinària.

Schütz diferencia dos tipus de coneixement que intervenen en el coneixement habitual: el *coneixement 'útil'* o pràctic i el *coneixement de 'recepta'* o procedimental.

En ciertos elementos fundamentales del acervo de conocimiento y ciertos ámbitos del conocimiento habitual no es posible trazar una línea tajante. El segundo se une al primero. El conocimiento acerca de la corporeidad, su funcionamiento habitual y el ordenamiento espacial y temporal que se funda inmediatamente en él (la organización de la experiencia subjetiva del mundo de la vida) –un conocimiento necesariamente dado en todo horizonte de situación y de experiencia- se vierte en formas específicas de conocimiento acerca del funcionamiento habitual del cuerpo. El conocimiento acerca de la corporeidad como tal (distinguida de un mundo objetivo que ofrece resistencia), así como el conocimiento acerca del funcionamiento, que no es realmente aprendido, sino experienciable y, a veces, "conscientemente" realizado (como el respirar o el tragar), deben ser considerados como parte de los elementos constantes y fundamentales del acervo de conocimiento. (Schütz i Luckmann, 2001: 115)

Però aquest coneixement, que no sempre ha format part del coneixement habitual, s'adquireix en un procés d'experiència "problemàtica". Davant una situació nova, diferent o transformada hom ha d'adaptar les seves rutines i moviments a la nova situació que, mentrestant, esdevé "problemàtica". En el transcurs d'aquesta experiència de resolució i posterior consolidació d'aquesta determinada actuació, és quan ens fem l'aprenentatge 'nostre' o, a partir del que des de la psicologia cognoscitiva s'anomena, procés d'apropiació[23]. Schütz explica com, de fet, les funcions habituals del moviment corporal són l'exemple més rellevant de com aquelles activitats que desenvolupem de manera 'estranya', i donat que se'ns presenten 'problematitzades', adquireixen una rellevància important esdevenint centre d'atenció. Això succeeix quan el fet és 'posat de relleu' pel seu contrast amb les 'evidències' del que fins al moment havíem realitzat en aquella situació. Amb el temps, 'aprenem' a habituar-nos-hi convertint-se en element totalment rutinari del nostre coneixement habitual. Així aquelles experiències que abans havien estat 'problemàtiques' i mitjançant les

[23] Es pot veure l'explicació del procés d'apropiació d'autors com Newman, Cole i Luria

quals el problema fou 'resolt', i 'definitivament resolt', es converteix en un coneixement propi que queda pressuposat com a obvi, malgrat que pugui haver actuacions properes en les que tornin a esdevenir 'problemàtiques' encara que només sigui en l'aspecte de la seva execució. És el cas de moltes persones treballadores que desenvolupen correctament una determinada tasca però que es troben amb serioses dificultats en executar-la quan, per exemple, canvien de context laboral o retornen a la seva execució després d'un llarg període d'interrupció. En aquestes situacions és quan es constata una discrepància entre coneixement i execució perquè les habilitats mobilitzades en la realització de l'activitat estan conformades per aquesta pròpia actuació.

Schütz entén les habilitats com: *las unidades funcionales habituales del movimiento corporal (en el sentido más amplio) que han sido erigidas sobre los elementos fundamentales del funcionamiento usual del cuerpo.* -I afegeix.- *Hay un ámbito del 'conocimiento habitual' que concierne a las habilidades, pero que ya no pertenece realmente al funcionamiento habitual del cuerpo* (Schütz i Luckmann, 2001: 116). És el que l'autor denomina *'coneixement útil' o 'coneixement pràctic'. En la vida cotidiana, o, más exactamente en la zona de ejecución del mundo cotidiano, hay ciertos objetivos de actos y correspondientes "medios para lograr el fin" que ya no presentan el menor problema* (Ibídem). El coneixement pràctic està relacionat amb habilitats, que tenen un límit que cal considerar de manera flexible, com: afaitar-se, escriure, sumar, tallar llenya, parlar una llengua estrangera, tocar un instrument musical, conduir, etc.

En el procés de rutinització hi ha activitats que acaben perdent el caràcter d'actes perquè la continua realitzabilitat dels objectius i dels 'mitjans' que poden utilitzar-se queden confirmats tants cops que les habilitats corresponents a aquella actuació es tornen 'obvies'. Adquireixen, així, un alt grau de 'confiabilitat' i de *certesa subjectiva.* Quan això passa, ja no ens cal fixar-nos en les activitats d'aquest coneixement pràctic que en desenvolupar-les 'automàticament, l'activitat queda 'uniformada'.

El coneixement de 'recepta' també està 'automatitzat' i 'uniformat' però no està associat als elements bàsics del cabal de coneixement que pren les habilitats de manera immediata. Aquest coneixement és present en l'horitzó de situacions conegudes, en les que, disposat a ser utilitzat, s'hi implica, sense arribar a ser 'tematitzat'.

Cal posar atenció en l'aspecte que tant el coneixement rutinari com les habilitats automatitzades o el coneixement de 'receptes' que se li associen, són aplicables i entesos com a obvis en tota situació quotidiana. Simplement se'ls pressuposa i, per tant, donada la seva obvietat no són tampoc tinguts en compte en la planificació d'una actuació habitual. No hi posem atenció. Esdevé un coneixement habitual caracteritzat per una significativitat continua, però marginal. Aquest ocupa una posició híbrida entre els elements bàsics del cabal de coneixement i el cabal de coneixement en el sentit més estricte. Els primers elements són universals i (en principi) invariants –els mateixos i independents de qualsevol socialització- i el cabal de coneixement estricte, per contra, està subjecte a la tematització i objectivació verbal de cada societat o cosmovisió. El coneixement habitual se situa en mig d'ambdós perquè al cabal de coneixement de cadascú hi pertany certa quantitat de coneixement habitual (tant d'habilitats com de coneixement útil com de receptes)

Schütz parteix de la idea que *los límites del cuerpo y hasta la experiencia de él como una unidad no están de igual modo, ni siempre en igual medida,, socialmente objetivados (o sea, sobretodo verbalmente)* (Schütz i Luckmann, 2001: 118). Això succeeix en major mesura amb les habilitats, que són diferents tant d'una societat a una altra, com dins de la mateixa societat i encara més les unitats funcionals del moviment així com el coneixement associat a elles que presenten una diferenciació intercultural i intrasocial major, de les que les habilitats laborals en són un exemple molt representatiu.

La transició de les habilitats al coneixement útil i d'aquest al coneixement de receptes es fa imperceptible però conforma el coneixement específic d'una actuació en una professió; treballar la terra, pesar i comptar, cuinar, diagnosticar un refredat, etc. Així un llibre de cuina, ja no és un 'coneixement

de receptes' sinó una tematització i una objectivació social d'un coneixement específic.

Conclou dient que *cuanto más nos alejamos de los elementos básicos del acervo de conocimiento (que deben ser entendidos, sobretodo en este contexto, como el conocimiento relacionado con el funcionamiento habitual del cuerpo), tanto más diferenciadas se hacen la expresión intercultural y la distribución intrasocial del conocimiento habitual* (Schütz i Luckmann, 2001: 119).

Schütz diferencia dos tipus de situacions: les *situacions rutinàries* i les *situacions problemàtiques*. En les darreres, les persones hem de fer un esforç de clarificació dels coneixements en el sentit d'haver d'explicitar majorment el pla de l'actuació i esbrinar els elements que conté. L'autor afegeix que les situacions estan socialment determinades en un doble sentit perquè:
- les categories de tota determinació tenen un origen social perquè són socialment objectivades, sobretot en el llenguatge, creant un sistema anònim que li dóna sentit
- a més, les situacions específicament socials estan recíprocament determinades per les persones que hi coparticipen.

Dominem millor aquelles situacions que no se'ns presenten com a problemàtiques perquè per poder actuar-hi hem les determinen de manera rutinària: a través del coneixement de la limitació de la situació, el coneixement de l'estructuració en ella de l'experiència subjectiva i el coneixement de l'articulació biogràfica de la situació. Aquests elements són els que pertanyen als elements bàsics del cabal de coneixement i s'incorporen automàticament a la determinació de la situació.

Per tant cada situació té una història i s'articula biogràficament en funció de les experiències viscudes que deixen un sediment en el cabal de coneixement de cadascú. La seqüència, el tipus, la durada i la profunditat vivencial d'una experiència dominen i determinen una articulació personal i biogràficament

singular del nostre cabal de coneixement que ens permeten tenir major domini d'unes situacions respecte d'unes altres.

Como es natural, el interés determinado por el plan ha tenido una función determinante en todas las situaciones anteriores. Ha motivado la rutinización de ciertos elementos de conocimiento, habilidades, etc., para "situaciones" que son típicamente de este género. El interés determinado por el plan no solo es, por consiguiente, un factor inmediato en la determinación y exposición de situaciones problemáticas, sino que también interviene como cosa natural en la formación de situaciones rutinarias y su determinación rutinaria. (Schütz i Luckmann, 2001: 126).

Però en aquesta anàlisi de la consciència s'oblida a la intersubjectivitat perquè redueix aquesta intersubjectivitat a un simple reflex de les vivències subjectives d'un actor solitari (Habermas, 1987). Des de la perspectiva de l'acció comunicativa de Habermas la consciència, dels subjectes individuals és, en canvi, generada en les seves relacions subjectives amb els altres.

La diferència entre la perspectiva fenomenològica de la que participa i la perspectiva dialògica rau en on és posat l'èmfasi o en la consciència de l'actor o en les relacions entre actors. Així mentre que emfatitza la construcció de significats per part del subjecte i, com a resultat, la construcció de la realitat: posant l'èmfasi de l'anàlisi en les consciències dels actors. Les perspectives dialògiques remarquen que aquests significats són construïts pels subjectes en les seves interaccions, posant l'èmfasi de l'anàlisi en les relacions socials (Flecha, Gómez i Puigverd, 2001).

2.4.4. TEORIA D'ESTRUCTURACIÓ DE GIDDENS

Giddens, des d'una concepció dual de la societat en la que es produeix una interacció entre l'agència humana i el sistema, explica com els agents socials són generadors de canvis en les pràctiques i circumstàncies històriques, per

tant aquests no són només la conseqüència de l'evolució i la reproducció social sinó que també en són causa.

L'autor concep que tant les estructures com l'agència humana són alhora habilitadores i restrictives de canvi social. Així mentre que les estructures generen unes determinades pràctiques socials, al mateix temps, aquestes pràctiques socials generen estructures (Giddens, 1990). De l'anàlisi de Giddens fem esment a dues aportacions:

Una fa referència a que els agents tenen consciència, a diferència de la concepció estructuralista, en Giddens aquests deixen de ser un simple producte del sistema en la mesura que tenen la capacitat d'interactuar-hi.

... la cognoscibilidad de los agentes humanos no se limita a las condiciones discursivas de su acción. Muchos de los elementos para "salir adelante" se poseen en el nivel de conciencia práctica, presente en la continuidad de las actividades de cada día. La conciencia práctica forma parte del control reflejo, pero es "no consciente" más bien que inconsciente. La mayoría de las formas de conciencia práctica podría no tenerse en mente en el curso de la realización de las actividades sociales, dado que sus cualidades tácitas o supuestas constituyen la condición esencial que permite a los actuantes concentrarse en tareas próximas. No existen, sin embargo, barreras cognitivas que separen la conciencia práctica, como sí las hay entre lo inconsciente y lo consciente, en términos generales. (Giddens, 1995: 51)

La distinció que fa Giddens entre consciència pràctica i discursiva[24] suposa que malgrat la consciència pràctica permet actuar a les persones sota el control reflex i amb dificultats d'explicitació discursiva, no és inconscient. Així podem dir que en comptes de dos nivells de consciència, es tracta de dos tipus diferents de consciència. Aquesta diferència, que va més enllà de ser un matís, és la que permet en situacions idònies, que el coneixement tàcit pugui esdevenir en certa forma explícit. La seva contribució més important és doncs la teoria de l'estructuració com el conjunt de condicions que determina la continuïtat o el canvi de les estructures i, per tant, la reproducció del sistema

[24] Aquests conceptes es relacionen, en el camp de la psicologia, amb els d'intel·ligència pràctica i acadèmica; conceptes que es veuran desenvolupats en el capítol 3.

social entesa com pràctiques socials regulars. Quan les persones actuen poden canviar les estructures que al seu temps incideixen sobre les altres en continua transformació. És precisament aquí on intervé la consciència dels agents com a capacitat universal a través de la qual les persones reflexionen i interactuen amb d'altres.

La segona aportació de Giddens fa referència a la capacitat de poder "*intervenir en els esdeveniments o en un estat de coses*" (Giddens, 1990: 365). La seva concepció de sistema social és la d'un conjunt de relacions entre actors i col·lectivitats organitzades com pràctiques socials. Les pautes de conducta poden veure's alterades pels actors que participen en la seva producció, encara que les coercions per a mantenir les estructures varien històricament: en tota relació social hi a una dialèctica de control que porta un accés desigual als mitjans (o recursos) que permeten als agents influir en la conducta dels altres. El marge de llibertat depèn de la varietat d'activitats que una persona pot realitzar de manera competent.

Donat doncs que les estructures i l'acció humana són interdependents, les primeres són propietat del sistema social i marquen les relacions entre els actors de dues maneres: a partir de 'regles' i de 'recursos'.
Les *regles* són les activitats i coneixements compartits entre actors des de dos aspectes diferents, del significat (*regles semàntiques*) i les que esdevenen obligacions compartides entre les persones que actuen (*regles normatives*).

Els *recursos* són les bases de poder que utilitzen els actors. Giddens els divideix en dos tipus, els *distributius* que són els que les persones manipulen sobre els objectes, com per exemple els mitjans de producció i els *autoritatius* que actuen sobre els actors seria el cas de les lleis, normes o codis.
Les persones reprodueixen i transformen les estructures segons les condicions de l'estructuració.

2.4.5. EL DIÀLEG DE FREIRE

Freire un dels principals referents en educació de persones adultes[25], és un dels autors més importants per a les propostes pedagògiques de futur a partir d'una visió del món en la que hi té importància cabdal l'acció humana. La seva proposta es basa en la pedagogia del diàleg per, a partir del coneixement del món i l'actuació, transformar la realitat d'opressió en la que viuen les persones treballadores. Freire va més enllà de les anàlisis de l'esquerra que limitades per l'anàlisi funcionalista, no poden superar les teories de la reproducció educativa. Així la seva proposta parteix de l'acció humana com a possibilitadora de la transformació social i cultural.

Cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. (Freire, 1997a: 63)

La seva pedagogia es basteix sobre dos eixos: el coneixement del món i l'acció dialògica transformadora.

El coneixement i món

Les situacions en les que vivim o les de canvi social, poden ser percebudes per les persones com fets que vénen donats i en els que hom es troba immers sense poder-hi fer res o, per contra, poden ser viscuts de manera conscient i participativa mitjançant una acció transformadora. Una correcta lectura del món pot ajudar a transformar una situació d'opressió a partir de la pràctica de la llibertat i possibilitar *l'home per a la discussió valenta de la seva problemàtica, de la seva inserció en aquesta problemàtica, que l'adverteix dels perills del seu temps perquè, essent-ne conscient, guanyi la força i el valor per lluitar, en comptes de ser arrossegat a la perdició del seu propi "jo", sotmès a les prescripcions alienes.*(Freire, 1987: 65)

[25] Malgrat ser considerat un autor llationoamericà, de l'educació de persones adultes, especialment de l'alfabetització i pertanyent a un context del subdesenvolupament, Freire és un dels pedagogs pertany al grup de padagogs més importants del segle XX tal com queda demostrat repassant les bases de dades sobre educació. Freire és el pedagog més citat en la base de dades ERIC

Freire fa una proposta pedagògica basada en l'actuació de les persones sobre la seva realitat immediata per a transformar-la perquè actuar en el món requereix un coneixement d'aquest.

La conciencia del mundo que implica la conciencia de mí en el mundo, con él y con los otros, que implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo, no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad –razón, sentimientos, emociones, deseos- que mi cuerpo consciente del mundo y de mí capta el mundo al que se proyecta. (Freire, 1997a: 102)

El món està integrat per fets objectius d'ordre natural o social i per la nostra actuació en ell. A partir de la nostra interacció amb el món prenem consciència de la seva conformació i de la nostra en aquest. Però el coneixement del món no pot limitar-se als fets objectius (en el sentit de la racionalitat cognitiva-instrumental) que poden objectivar-se sinó que hi cal incloure a la persona, per tal que com a subjecte tingui la possibilitat de, intersubjectivament, bastir un coneixement objectiu del món. Per tant aquest coneixement del món, que hom pren de manera conscient, és un resultat intersubjectiu creat que inclou tant allò objectiu com allò subjectiu.

Aquesta idea coincideix amb la de Habermas dels tres móns: món objectiu, món subjectiu i món intersubjectivament creat i supera el concepte de la racionalitat tradicional cap a una nova racionalitat que Habermas bateja com a *racionalitat comunicativa.* (Habermas, 1987)

D'altra banda, diu Freire, com que coneixem el món actuant en ell conjuntament amb els altres, podem transformar-lo i transformar alhora el nostre coneixement. Són dos moments del coneixement que es relacionen dialècticament i que es necessiten l'un a l'altre. El primer, en el que es produeix el coneixement, necessita del segon en el que el coneixement produït és percebut i reconegut. Si es nega un o altre dels dos moments de coneixement (consciència-món) s'obstaculitza l'entesa correcta d'aquest i es converteix en un saber que no es pot comprendre. En no ésser comprès, aquest saber queda desconnectat de la seva validesa, utilitat i és sentit per l'educand com una

transferència bancària de la qual ell n'és només el dipositari, sense poder-ne fer ús. La conseqüència sol ser, normalment, amb la pèrdua de sentit, la pèrdua de la funció bàsica del coneixement: les accions lligades a aquest (per tant la no actuació o una acció dispersa i d'orientació contrària a l'objectiu), la reflexió i la visió crítica de la realitat.

Por eso mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinvertarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiada, no aprende. (Freire, 1970: 28)

La formació i l'educació basada exclusivament en la instrucció de coneixements tècnics i científics, l'*educació bancària*, no exerceix la funció educativa pretesa. És el que succeeix en molt processos de formació bàsica per a persones adultes, en els que les persones abandonen la formació en sentir-se orfes del seu propi coneixement i concepte de realitat en una situació que els omple de continguts, de moment incoherents amb la seva concepció del món i de necessitat formativa. El mateix passa en alguns processos d'orientació i inserció sociolaboral, que no inserten laboralment a les persones sinó que en subvertir-se el seu objectiu inicial, fan una actuació acomodaticia a les característiques dels seus usuaris, els quals al seu temps, en comptes de transformar la realitat transformen el sistema i l'aprofiten com a recurs per a subsistir.

Però si un dels reptes de la formació i l'educació és plantejar projectes (d'actuació i formació) que pretenen canviar la realitat i transformar-la (ja sigui per innovar, resoldre un problema, avançar o millorar) cal que aquest plantejament limiti l'objectiu de l'educació en el seu domini tècnic i amplii el de transformació social i personal, sense deixar de banda, ans al contrari, la necessitat del domini tècnic per a la vida professional.

La perspectiva neoliberal refuerza la pseudoneutralidad de la práctica educativa reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para atenderlos. Esa "neutralidad" fundamenta la reducción de la formación del tornero en simple adiestramiento de técnicas y procedimientos en el dominio del torno. (...) Tal separación ideológica entre texto y contexto, entre objeto y sus razones de ser implica un error lamentable, implica una castración de la 'curiosidad epistemológica' de los educandos. Por eso, al aceptar más educación para la clase trabajadora, la clase dominante choca con su límite. Por más progresista y democrático que sea, el empresario estará siempre limitado por los intereses de su clase social. (Freire, 1997:39 - 40).

És precisament per aquest sentit que una educació per al treball, desproblematitzada pot perdre *l' aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología* (Freire, 1997:39). Aspecte que al nostre entendre s'ha de tenir molt en compte en tots els plantejaments d'educació de persones adultes i de formació ocupacional i contínua, especialment, si vénen de la mà de les organitzacions socials i de treballadors i treballadores. Consciència i transformació poden anar interconnectats amb l'aprenentatge (l'aprehensió) si l'educació i la formació tenen en compte la transformació de la realitat que pot vehicular-se a través del diàleg com instrument de coordinació de l'actuació de totes les persones implicades. En aquest aspecte cal no confondre l'actuació dels agents que participen en l'actuació amb la de totes les persones.

L'acció dialògica transformadora

El diálogo que es siempre comunicación, sostiene la co-laboración. (...) en la co-laboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad mediatizadora que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla. (Freire, 1970: 221)

Per a Freire el diàleg és constitutiu de la mateixa persona humana i el diàleg amb les altres persones és el que permet que hom pugui situar-se en la història de la humanitat. Comprenem a través del diàleg, un diàleg que ha d'estar sostingut en la confiança perquè pugui esdevenir, realment, factor de comprensió i coneixement.

La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. (...) Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira. Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. (Freire, 1970: 109)

La desconfiança neix quan es donen relacions desiguals: quan el cap de personal demana a una treballadora si li sembla bé dur-li un cafè però ell no el duu mai, quan en un centre educatiu les professionals demanen a les persones participants si estan d'acord amb l'oferta horària que elles han dissenyat, quan l'insertor laboral després d'haver fet l'informe d'aptitud li pregunta a la persona usuària si comparteix el diagnòstic tècnic que ell ha elaborat a partir de l'anàlisi de documents i proves psicotècniques, quan en una organització creadora de coneixement la persona facilitadora – dinamitzadora organitza el diàleg i el treball en equip de les persones treballadores d'acord amb els objectius prefixats per l'empresa, etc.

En canvi sí es genera una situació de diàleg quan entre les persones treballadores s'acorda plantejar a la direcció que pot repartir-se equitativament la tasca d'anar a buscar el cafè o que és més just que cadascú vagi a buscar-se el seu, quan en el centre educatiu totes les persones participants del procés educatiu (professionals i alumnes) decideixen l'oferta horària a partir de les seves diferents visions, quan l'insertor i la persona usuària es posen d'acord en el procés que es seguirà per establir el diagnòstic d'aptitud, quan s'organitza el treball en equip i el diàleg -sense deixar de banda els objectius de l'empresa- a partir de d'un procés col·lectiu de determinació de fins i actuacions.

La igualtat deriva del fet que totes les persones som conscients i capaces de conèixer el món i és a partir del diàleg que podem posar en comú el diferents tipus de coneixement del món i resoldre els problemes derivats de la incomprensió del coneixement de l'altre. Quan es tracta de l'avaluació de nivell per a l'accés a una formació s'afirma que determinada persona 'no té nivell'; cal plantejar-se si el 'no té nivell' és un tret que qualifica la persona (millor dit la 'des-qualifica') o per contra, fa referència només a un tipus determinat de coneixement, perquè en realitat posseïm coneixements diferents. Aquesta diferència condiciona actituds i situacions de diàleg oposades. Com quan el propi professor o professora davant una pregunta poc ben organitzada gramàtica i morfològicament somriu amb aquell somriure que, com diu Freire, tothom sap què significa per la seva manera especial de somriure (despreciatiu) i que només condueix al silenci. Trenca tota possibilitat de diàleg.

No hi ha res que contradigui i comprometi més la superació popular que una educació que no permeti a l'educand d'experimentar el debat i l'anàlisi dels problemes i que no li faciliti condicions de veritable participació.(Freire, 1987: 69)

Des d'un plantejament dialògic de l'educació i l'orientació, les respostes han de defugir dels 'comunicats' perquè el 'comunicat' no comunica, és autosuficient i promou l'antidiàleg. Cal dialogar, és a dir, escoltar i respondre, per a conèixer conjuntament la realitat i així evitar donar respostes a preguntes no formulades que no formen part de la necessitat o l'interès de les persones implicades.

L'antidiàleg, que implica una relació vertical de A sobre B, s'oposa a tot això. És desamorós. És acrític i no genera crítica, justament perquè és desamorós. No és humil. És desesperant. És arrogant. És autosuficient. En l'antidiàleg es trenca aquella relació de "simpatia" entre els pols, que caracteritza el diàleg. Per tot això, l'antidiàleg no comunica. Fa comunicats. (Freire, 1987: 84)

Així mateix, una resposta donada a una pregunta no formulada és proclamada independentment de la de la pregunta que la provocaria i de la reflexió que pot fer el subjecte. Per a això mateix és necessari una situació i un espai que

permeti la reflexió i l'assumpció de cadascuna de les persones com a subjectes del discurs i no com a mers objectes receptaris de coneixements o de respostes no demanades.

En el fondo, ellos tienen como asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o la palabra del profesor (...) Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. (...) La educación de la "respuesta2 no ayuda nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la "pregunta" agudiza, estimula y refuerza la curiosidad. (Freire, 1997b: 19)

Amb el diàleg s'ha de pretendre la problematització del propi coneixement (tant si es tracta d'un coneixement científic i tècnic com si es tracta d'un coneixement 'experiencial'), en la seva indiscutible relació amb la realitat concreta, en la qual es genera i sobre la qual s'incideix per tal de comprendre-la millor, explicar-la i transformar-la (Freire, 1970).

Es tracta que les persones participants es converteixin en les persones protagonistes dels projectes d'actuació: del procés, dels procediments i objectius, de l'organització de la pròpia institució educativa, etc. En situacions de diàleg els objectius i procediments del projecte es determinen entre totes les persones, d'aquesta manera es superen alguns dels 'grans problemes' tradicionals de la formació i orientació de persones adultes com són que "no estan interessades", "només volen cobrar la prestació social i no volen motivar-se", "vénen a perdre el temps" o "'pobres' són 'tontes'".

El diàleg permet tenir en compte els interessos de totes les persones i en ésser una condició de base del funcionament envaeix tots els espais i situacions, de manera que el que podria esdevenir un problema es resol parlant.

2.4.6. HABERMAS I LA TEORIA DE L'ACCIÓ COMUNICATIVA

Habermas fa una anàlisi crítica de com la racionalitat moderna ha estat colonitzada per la racionalitat instrumental i aquesta ha fet tornar en contra els principis de racionalitat pels que va néixer sense renunciar a les aportacions que ha aportat a la ciència i a la humanitat.

La lògica i l'explicació que la *Teoria de l'Acció Comunicativa* (TAC) fa de la societat, parteix d'una anàlisi que té en compte el que la societat ha assolit històricament. Aquesta anàlisi descriu, d'una banda, les estructures de l'acció i, de l'altra, les de l'enteniment a partir de la deducció[26] del 'saber intuitiu' de les persones competents de la societat. Per a això cal dues abstraccions que són: l'abstracció del desenvolupament de les estructures cognitives respecte a la dinàmica dels aconteixements històrics i l'abstracció de l'evolució social respecte la concreció històrica de les formes de vida.

La TAC parteix i s'orienta per les possibilitats de processos d'aprenentatge, que queden obertes amb el nivell d'aprenentatge històricament aconseguit. L'autor renuncia a fer judicis crítics i a classificar normativament totalitats, formes de vida i cultures, formacions socials i èpoques històriques en el seu conjunt malgrat que continua fent seus alguns dels propòsits de la investigació interdisciplinar de la Teoria Crítica clàssica.

Habermas comparteix amb autors com Mead, Piaget i Kohlberg, que el coneixement i la construcció de significat són fruit de la interacció, però centra la seva atenció en l'ús i l'aplicació d'aquest coneixement en un procés intersubjectiu d'acció i comunicació. En el món global, la interacció entre cultures és el que dóna com a resultat estructures universals de racionalitat. D'altra banda, Habermas comparteix amb Freire la comunicació i el diàleg, com a base d'interacció per l'entesa i l'actuació, amb la diferència que el concepte d'acció comunicativa de Habermas comprèn, al menys, dos subjectes coordinant les seves accions sense coaccions internes ni externes. El concepte de diàleg per a Freire parteix dels subjectes que dialoguen per a transformar la societat en la que

[26] Habermas parla d'inferència.

viuen i el món.

El món del treball, que esdevé cada cop més global i multicultural, proveeix de les possibilitats per a què aquestes interaccions siguin motor no només de nou coneixement sinó també de coneixement intersubjectivament compartit i validat en processos d'interacció. Per arribar a la interacció en pla d'igualtat Habermas proposa el desenvolupament del concepte de racionalitat comunicativa en el que el coneixement és la comprensió (enteniment) que proporciona el món objectiu i la intersubjectivitat en el context en el que es desenvolupa l'acció.

Aquest coneixement pot utilitzar-se per a diferents fins, per a dominar la natura, l'entorn social i de treball o les relacions personals, amb l'objectiu d'obtenir un major poder sobre el que ens envolta o, per contra, per aconseguir un enteniment més profund de determinats aspectes de la vida laboral i social i canviar-ne aquells que n'obstaculitzen el bon desenvolupament de la convivència democràtica.

La diferenciació que distingeix racionalitat instrumental de racionalitat comunicativa és cabdal per a superar les interpretacions restrictives que s'han fet a la raó com a possibilitat i base de l'acció humana. En la racionalitat instrumental les persones fan un ús instrumental del saber en marcar-se uns objectius i determinar els millors mitjans per a aconseguir-los. Des de la racionalitat comunicativa es construeix el saber en base a poder arribar a una entesa comunicativa. Es tracta de la capacitat que té la *parla argumentativa* d'aplegar sense coaccions i de generar el consens en situacions en què els diversos participants superen la subjetivitat inicial dels seus propis punts de vista.

Habermas troba en la competència lingüística la condició necessària i suficient de la racionalitat humana. La racionalitat comunicativa no és només un moment de comprovació de la raó sinó que és justament quan aquesta raó es constitueix.

A partir de la capacitat de llenguatge i acció que tenen totes les persones, Habermas (1987) explica com la pràctica quotidiana està carregada d'actes d'entesa que ens serveixen per a resoldre-hi situacions i aprendre. En aquest sentit doncs, aposta per la superació de les limitacions de la racionalitat instrumental a partir de la radicalització de la racionalitat comunicativa.

L'autor explica des d'una concepció dual de societat (igual que Giddens i Beck) que la realitat està integrada al mateix temps per dues esferes: sistema i món de la vida. El sistema és un producte del món de la vida però que alhora tendeix a colonitzar-lo. Aquesta colonització pot superar-se a partir de la intervenció que les persones poden fer mitjançant l'acció comunicativa en l'esfera del món de la vida per tal de restablir la relació entre el sistema i la quotidianitat d'aquest segon. La realitat és interpretada i construïda per les persones (subjectes) en interacció[27]. Les interaccions que es produeixen entre les persones que treballen conjuntament es donen en l'esfera del món de la vida.

En aquest context que és on es produeix l'acció comunicativa, les persones comparteixen la mateixa situació. L'acció comunicativa es basa en un procés cooperatiu d'interpretació en què les persones participants es refereixen simultàniament a alguna cosa en les seves tres conceptualitzacions: objectiva, social i subjectiva. En cas que les necessitats o percepcions de la situació entrin en col·lisió, és a dir no siguin compartides per igual per totes les persones participants, poden definir-la des de la pròpia percepció de la realitat del treball de cadascú per tal de posar-la en concordança amb les definicions que en fan les altres persones participants i promoure-hi les transformacions

[27] Això ho fa per explicar l'altre problema de la crítica de la raó instrumental que és el de la relació entre teoria de l'acció i teoria de sistemes (és a dir com conjugar i posar en relació dues estratègies conceptuals que discorren en 2 sentits oposats) Per a això es basa en la Teoria de la divisió del treball de Durkheim en la que explica que en la societat desenvolupada la integració social es compleix a través de la connexió sistèmica d'àmbits d'acció funcionalment especificats. La solidaritat social, diu Habermas no seria altra cosa que la coincidència espontània d'interessos individuals de la que els contractes, per exemple en serien l'expressió natural i lliure de normativa entre les parts. Que segons Spencer (afegeix Habermas) el mecanisme no-normatiu del mercat troba en els contractes privats la seva expressió normativa. Però per conflictes d'interessos, que són el menys perdurable d'aquest món, la forma orgànica de solidaritat ha d'estar assegurada per normes i valors. Un món de valors on hi entra la vida i que tant Mead com Durkheim tracten. Habermas posa en relació el món del sistema amb el món de la vida igual que Mead posa en relació els significats naturals que el biòleg atribueix a l'espècie amb les formes de comportament del seu organisme i els significats semantitzats de les accions que compleixen funcions similars, significats que resulten accessibles al propi actor dins del seu món de la vida. (Habermas, 1987:38) Per a Habermas Mead considera el llenguatge de manera limitada: només com a mitjà per a l'entesa (llenguatge igual a instrument de comunicació) i obvia l'altre sentit del llenguatge com a mitjà per a la coordinació d'accions i socialització de les persones (llenguatge igual a instrument de socialització i coordinació de l'acció).

que hi considerin oportunes. Així a través d'un procés constant de definició i redefinició de la situació en la que treballen, arriben a una entesa implícita (o explícita, en funció dels casos) de la validesa de les aportacions (emissions) dels participants –respecte la seva veracitat, adequació normativa, pessuposicions lligades a aquesta i la seva executabilitat- amb la que les persones sota un horitzó comú desenvolupen els temes, els fins i els plans d'acció de la seva vida quotidiana de treball.

Aquesta entesa funciona com a mecanisme coordinador de l'acció en el moment en què les persones participants en la interacció es posen d'acord en el context d'un diàleg igualitari sobre la validesa que pretenen per a les seves emissions, en el sentit que reconeixen intersubjectivament les pretensions de validesa que recíprocament estableixen les unes amb les altres.

Per a Habermas, el diàleg igualitari de l'acció comunicativa s'ha de basar en l'entesa basada en una teoria de l'argumentació en la que la presentació de raons en el diàleg és dóna sota pretensions de validesa en comptes de pretensions de poder; per arribar a l'acord per consens es fonamenta en les millors raons presentades. Per exemple, en una situació d'anàlisi o avaluació de les habilitats laborals tant la persona avaluada com l'avaluadora han de tenir la mateixa oportunitat de parlar i aportar arguments amb pretensió d'arribar a una entesa, no amb pretensió de convèncer i guanyar des del 'poder' d'expert-analista a partir de pretensions de validesa, sinó des dels millors arguments basats en la validesa de la raó.

El qüestionament de la validesa respon al prejudici epistemològic positivista que considera que l'únic coneixement vàlid és el de les ciències naturals i és contestat a partir de l'anàlisi del propi concepte d'objectivitat. La validesa doncs queda emmarcada dins del marc epistemològic en el que es considera el coneixement instrumental com només una de les tres formes de coneixement subjacents a la conducta humana en la societat, les altres dues són el coneixement interactiu i el coneixement crític.

Des d'aquesta perspectiva el coneixement interactiu no pot ser avaluat en termes de l'eficàcia del coneixement instrumental així com tampoc pot ser-ho el coneixement crític. Per tant, donat que el coneixement és de diferents tipus de relació participant, la validesa i l'avaluació han de ser participatives[28].

La teoria de l'argumentació: tipus d'arguments (mecanismes per establir un diàleg sobre alguna cosa i entendre'ns)

Per a l'acció comunicativa només poden considerar-se, doncs, determinants aquells actes de parla als que el parlant vincula les pretensions de validesa susceptibles de crítica. En els altres casos, quan un parlant persegueix amb actes perlocucionaris fins no declarats en front als que l'oïdor no pot prendre postura, o quan persegueix fins ilocucionaris en front als que l'oïdor, com en el cas dels imperatius, no pot prendre una postura basada en raons, roman "baldío" el potencial que la comunicació lingüística sempre té per a crear un vincle basat en la força de convicció que posseeixen les raons (Habermas, 1987a: 391)

Pretensions de validesa d'algunes argumentacions (llenguatge que va associat a cada tipus d'acció)

Les pretensions de validesa varien en funció del **tema** i del **context** que les conforma diferentment. Una exposició, explicació, predicció, discussió sobre alguna cosa busca un acord respecte a pretensions de veritat[29] (a partir del coneixement instrumental i relacionades amb el món objectiu); l'emissió de vivències, records, descobriments, revelacions busca l'acord respecte pretensions de veracitat (a partir de l'adequació a estándars de valor i relacionades amb el món subjectiu) i les promeses, ordres, nomenaments, acords, compromisos, etc. l'acord és en base a que les persones participants considerin normativament correcta l'acció: pretensió de rectitud (a partir de la pràctica moral i relacionades amb el món social).

[28] Per avalar aquesta posició metodològica en les ciències socials superant els prejudicis de la investigació positivista, Park cita a autors com Polanyi, Binch, Gertz i Charles Taylor.

[29] Les pretensions de veritat esdevenen pretensions d'eficàcia quan l'acció comunicativa és composada per una acció estratègica regida per actes perlocucionaris i imperatius.

Habermas distingeix quatre tipus d'accions de les que només la l'acció comunicativa permet posar en escena les condicions indispensables en el que es pot desenvolupar el diàleg igualitari. Per tal de diferenciar unes accions de les altres, passem a detallar-ne les característiques generals a fi de fixar-nos més explícitament en la comunicativa.

Tipus d'acció: l'acció i la racionalitat comunicativa

La combinació i articulació d'orientacions de l'acció, tipus de saber i formes d'argumentació parteixen dels 'stocks' de saber explícit que aflueixen als diferents àmbits de l'acció quotidiana institucionalitzada i que en certa mesura sotmeten l'orientació de l'acció a la racionalització.

Tal com diu Habermas, no està clar quin aspecte té l'horitzó de l'acció quotidiana al que aflueix el saber dels experts de les diferents esferes de la cultura ni com canvia en efecte la pràctica comunicativa quotidiana sota aquesta aportació de saber. *Pues bien, el concepto de acción orientada al entendimiento ofrece una ulterior ventaja de tipo muy distinto, a saber: la de iluminar este trasfondo de saber implícito que penetra a tergo en los procesos cooperativos de interpretación. La acción comunicativa se desarrolla dentro de un mundo de la vida que queda a espaldas de los participantes en la comunicación. A éstos solamente les es presente de forma prereflexiva de unos supuestos de fondo que se dan por descontados y de unas habilidades que se dominan sin hacerse problema de ellas.* (Habermas, 1987a: 429).

Aquesta idea és tractada per altres autors com Schön, Polanyi, Dreyfus, etc. i que seran abordats en el capítol següent a propòsit de l'aprenentatge des de la pràctica del treball i l'experiència.

- **L'acció teleològica** és la que s'orienta a aconseguir un determinat fi, triant els millors mitjans existents per tal d'assolir-lo. Es basa en el saber tècnic i estratègic i es mesura per la seva eficàcia. L'acció estratègica n'és una

modalitat en la que l'actor a més del seu objectiu té en compte les decisions que prendran altres persones.

- Les persones que pertanyen a un grup social concret orienten la seva **acció regulada per normes**, regides a través de valors i regles, que són comuns d'aquest determinat món social. Aquesta norma comú es transmet a partir dels valors i consens del llenguatge que s'estableix mitjançant les relacions interpersonals que fan que es cossifiqui una expectativa general respecte a com en determinades situacions s'executin, o no, les accions obligatòries o prohibides. *El concepte general d'observància d'una norma significa el compliment d'una expectativa generalitzada de comportament.* [...] *Aquest model normatiu d'acció és el que subyace a la teoria del rol social* (Habermas 1987a:123)

  S'espera de cadascú que actuï segons el que s'espera d'ell o ella en funció al rol que socialment se li ha atribuït i que desenvolupa d'acord a les normes establertes. Si la persona no actua d'acord amb aquest rol trenca les expectatives posades en ella. S'espera que un treballador que té molta experiència en electricitat faci una prova escrita sobre electricitat perquè se suposa que ho domina però en canvi no es té en compte que el que potser no domina és l'habilitat de resoldre exàmens essent, en canvi, perfectament competent com a electricista. Aquests desajustaments provoquen problemes tant per l'instrument utilitzat com per la persona avaluada. Aquests serien superats si, l'avaluador que espera del treballador una correcta resolució de la prova sense preguntar primer què n'espera l'altra persona i perquè, basés la seva l'avaluació en un procés més comunicatiu. Un dels problemes derivats d'aquest fet és que les persones avaluadores, a la llarga, esperen una incorrecta resolució dels exàmens per part dels operaris.

- Mitjançant **l'acció dramatúrgica** les persones actuen presentant una imatge determinada d'elles mateixes en una situació d'interacció, autoescenificant el seu món subjectiu. El llenguatge és el mitjà d'escenificació i d'expressió de vivències. Pel que fa a l'actuació de les

persones davant una situació de prova, segons el concepte d'acció dramatúrgica que Habermas pren de Goffman (1971), és que la persona actua en funció del que s'espera d'ella. És a dir actua segons el que creu que l'investigador espera que ell contesti (això succeeix en situacions d'examen. Molts cops hem sentit dir als alumnes que quan el professor els demana l'opinió ho fan d'acord amb allò que creuen que s'espera d'ells. Per tant no contesten segons creuen sinó que representen - actuen en funció de qui els observa i del que creuen que vol sentir)

La raó que empeny i motiva les accions teleològiques, normativa i dramatúrgica deriva de la racionalitat instrumental que objectivitza el coneixement del món des del paradigma del subjecte coneixedor i transformador d'objectes. L'acció comunicativa es sustenta en la racionalitat comunicativa que substitueix la visió de la racionalitat instrumental pel paradigma que parteix de l'entesa entre subjectes capaços de llenguatge i acció.

- **L'acció comunicativa** depèn d'un procés d'interpretació en el que els participants arriben, en els sistemes de referència dels tres móns, a una definició comú de la situació. Es dóna en la interacció entre subjectes capaços de llenguatge i acció en la que la interpretació s'entén com la negociació de definicions (de situació) susceptibles de consens mitjançant el llenguatge. (situació de l'avaluació) El món social (1), objectiu (2) i subjectiu (3) són coordinats a partir de la intersubjectivitat.

Searle descubre esta capa de saber cosmovisivo operante en la vida cotidiana, como el trasfondo con el que el oyente tiene que estar familiarizado para poder entender el significado literal de los actos de habla, y actuar comunicativamente. Con ello dirige la mirada sobre un continente que permanece oculto: mientras el teórico se limite a analizar el acto de habla desde el ángulo visual del hablante, quien en sus emisiones se refiere siempre de manera simultánea a alguna cosa en el mundo objetivo, social y en el subjetivo. Sólo cuando nos volvemos sobre este

> *horizonte contextualizador que es el mundo de la vida, desde y a partir del cual, los participantes en la comunicación se entienden entre sí sobre algo, se transforma el campo visual de suerte que se tornan visibles los puntos de conexión entre teoría de la acción y teoría de la sociedad: el concepto de sociedad ha de conectarse con un concepto de mundo de la vida complementario del de la acción comunicativa.* (Habermas, 1987a: 431)

Aquí, diu Habermas, l'acció comunicativa pren interès com principi de socialització, al temps que els processos de racionalització social adquireixen una significació diferent perquè s'adeqüen millor a les estructures implícitament sabudes del món de la vida, com és el cas del coneixement, el llenguatge i argot professional constituït dins de les pròpies famílies i col·lectius de professionals.

El llenguatge és l'eina de l'entesa que coordina l'acció. L'acció comunicativa permet la crítica mútua de subjectes. Totes les persones tenen les mateixes estructures que possibiliten l'entesa i el control reflexiu sobre aquesta entesa. Amb l'acció comunicativa es substitueixen les pretensions de poder per les pretensions de validesa.

L'acció comunicativa de Habermas defineix una situació ideal de parla en base a la igualtat. Per exemple en una entrevista, la persona entrevistada pot plantejar la seva experiència, pot plantejar si se sent més o menys còmode en una determinada situació (més o menys formal) d'entrevista i exposar que es posa nerviosa en una entrevista. La persona entrevistadora, en l'acció comunicativa, pot exposar què pretén avaluar amb l'entrevista, proposar passar a una situació més còmoda per a l'entrevista i expressar que també se sent insegura davant de diferents persones avaluades. L'objectiu d'ambdues persones serà exposar els diferents arguments per a acordar el com i el què de l'avaluació i la seva realització.

Per a l'acció comunicativa només es poden considerar aquells actes de parla que estan vinculats a pretensions de validesa per part de la persona que parla, susceptibles de crítica. En canvi quan aquesta persona vincula l'acte de parla a

fins no declarats pretenent causar un efecte sobre l'oient (acte perlocucionari), aquesta persona no pot prendre'n postura com tampoc pot fer-ho quan la persona que parla utilitza una actuació ilocucionària amb una ordre o afirmació, per exemple, perquè les raons no hi tenen cabuda. En aquests dos casos el potencial que sempre té la comunicació lingüística de crear un vincle basat en la força de convicció de les raons, queda inutilitzat. Per això és tant important conèixer a nivell 'micro' les possibilitats i limitacions dels actes de parla, ja que no sempre esdevenen comunicatius.

L'acció estratègica pot ser obertament estratègica o per contra pot ser encoberta, de manera conscient o inconscient, per part de qualsevol parlant. Quan per exemple en situacions d'avaluació de competències, processos d'investigació - acció adreçada a canvis o en grups de millora d'una 'organització que aprèn' l'acció d'alguna persona està guiada -conscient o inconscientment- per l'estratègia, la pretesa acció comunicativa i per tant la situació adequada per a que es produeixi un diàleg en base a la igualtat de totes les persones participants, desapareix.

En situaciones de acción estratégica solapada, al menos uno de los participantes se conduce orientándose hacia el logro de sus particulares propósitos, pero hace creer a los demás que todos cumplen los supuestos de la acción comunicativa. Se trata del caso de manipulación al que nos hemos referido al hablar de los actos perlocucuionarios. (Habermas, 1987a: 425)

En aquestes situacions la confiança es perd i desapareix la possibilitat d'arribar a consensos intersubjectivament assolits perquè el consens normativament aconseguit ve generat intersubjectivament en un grup o col·lectiu si cobreix els tres plans diferents: el d'un acord normatiu, el d'un saber proposicional compartit i el de mútua confiança en la sinceritat subjectiva de cadascú.

L'acció social pot ser o comunicativa o estratègia per aconseguir uns fins, una no exclou l'altra, però si l'acció estratègica és preestablerta anul·la la possibilitat d'acció comunicativa. Així és, tal com diu Rojas (1999), l'acció empresa pel dinamitzador d'una organització d'acord a uns fins preestablerts, com es traeix

la idea l'acció comunicativa. Però si de l'acció comunicativa sorgeix la conformitat mútua d'actuar per una finalitat i per tant invertir en posar-se d'acord en les millors estratègies possibles per assolir un determinats objectius, podem estar parlant d'acció comunicativa.

Amb la interacció que s'estableix en el treball amb altres subjectes de l'entorn laboral, les persones són capaces de crear i aportar nous significats i adoptar significats del seu context o comunitat de treball. Aquesta interacció porta a la racionalitat comunicativa que està continguda en la parla humana.

Aquests processos de comunicació tenen pretensions de validesa si es dóna en un marc democràtic sinó, seran de poder tal com de fet succeeix en molts llocs de treball que, malgrat tenir 'formalment' una estructura d'organització horitzontal, el món de la vida respon a interaccions basades en relacions de poder on les accions són sobretot teleològiques en base a l'acció estratègica.

Cal no contemplar els arguments sense pretensions de validesa ja que això ens portaria a dir que les persones treballadores major formades i que ostenten càrrecs directius o de gestió que són qui millor dominen el llenguatge de l'argumentació serien els que més possibilitats tenen.

Des de l'anàlisi dual de les situacions és possible reflexionar i revisar les funcions que les persones exerceixen dins el sistema complex del treball que, tot i tenint en compte la capacitat de neutralització que aquest exerceix sobre els subjectes, no invalida les possibilitats d'acció i de canvi que, de fet, les persones produeixen.

El més habitual és que en les relacions socials predominin les accions teleològiques, regulada per normes i dramatúrgica però l'acció comunicativa les integra totes tres (perquè sempre existeixen interessos individuals, normes i subjectivitat de cadascun dels actors) amb la peculiaritat que les dades objectives han de ser sempre vertaderes, les normes han de ser acceptables per totes les persones participants i la subjectivitat cal plantejar-la de forma sincera.

Aplicar l'acció comunicativa a l'avaluació de les competències i les necessitats d'aprenentatge en el treball suposa actuar per arribar a acords entre totes les persones implicades sobre qualsevol aspecte que les afecti.

Acció i llenguatge

Els quatre tipus d'acció estan mediats a través del llenguatge però només l'acció comunicativa pressuposa el llenguatge, perquè té en compte totes les funcions del llenguatge, com un mitjà d'entesa entre els actors que participen en una interacció. En els altres tres models d'acció es produeixen formes esbiaixades de l'acció comunicativa perquè prioritzen algunes de les funcions del llenguatge, com és:

En l'acció teleològica, el llenguatge és entès com un mitjà més, entre d'altres, amb el que les persones busquen el seu propi èxit i la comunicació s'entén com una entesa indirecta entre els actors que tenen per objectiu assolir els seus propis fins, pel que utilitzen efectes perlocucionaris.
En l'acció regulada per normes, el llenguatge és considerat com un mitjà a través del qual es transmeten valors que queden concretats en forma de normes –implícites o explícites-. Es concep la comunicació com un procés a través del qual es limiten a actualitzar un acord normatiu prèviament existent, privilegiant com a funció del llenguatge l'establiment de relacions interpersonals. En cada acte d'entesa d'un col·lectiu o grup social, el consens, que reflecteix aquestes normes, queda ratificat.
L'acció dramatúrgica pren el llenguatge com un mitjà per a l'autoescenificació adreçada a les altres persones, prioritzant la funció d'expressió de vivències.

L'acció comunicativa inclou els altres tres tipus d'acció però el concepte clau és l'entesa perquè totes les persones queden supeditades a la interpretació comú de la realitat.

El modelo comunicativo de la acción no equipara acción y comunicación. El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras

que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas. (Habermas, 1987: 145).

Món de la vida i sistema, la funció de la pràctica narrativa

Amb la distinció entre sistema i món de la vida, Habermas supera la dicotomia entre subjecte, sistemes i estructures. El món de la vida de les persones està format per la cultura, entesa com sabers heretats, la societat, entesa com un conjunt de normes sobre les nostres relacions socials i la personalitat, entesa com capacitat de llenguatge i acció, d'entesa i autoafirmació.

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social);y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. (Habermas, 1987b:179)

Aquest concepte quotidià de món de la vida s'emancipa de la filosofia de la consciència perquè, des d'aquest, les persones localitzen i daten les seves emissions en l'espai social i el temps històric a partir de les narracions que aquestes fan del que succeeix en el context del seu propi món de la vida. La quotidianitat és la que permet fixar o distingir del món objectiu la regió dels successos narrables o dels fets històrics. En aquest sentit la pràctica narrativa serveix tant per a la funció de l'entesa entre les persones que han de coordinar la seva acció cooperativa com per a l'autocomprensió de persones que han d'*objectivar* la seva pertinença la món de la vida del que són membres en el seu rol actual de participants en la comunicació. El desenvolupament de la pròpia identitat personal i la social, diu Habermas, és possible en la mesura que hom s'adona que la seqüència de les seves pròpies accions és susceptible de narrar-se i que a través de la seva participació en les interaccions manté la seva pertinença als grups socials en els que es troba involucrat en la història *narrativament exposable* dels col·lectius.

La narración es una forma especializada de habla constatativa que sirve a la descripción de sucesos y hechos socio-culturales. A base de sus exposiciones narrativas los actores ponen un concepto no teórico, "profano" de "mundo", en el sentido de mundo cotidiano o de mundo de la vida, que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejado en 'historias verdaderas'. (Habermas, 1987b: 193)

El sistema és un producte del món de la vida, però alhora tendeix a colonitzar aquest món (com ha succeït amb el sistema judicial, educatiu, sanitari, democràtic, etc.). Aquests sistemes creats per la reivindicació i l'acció del subjecte s'institucionalitzaren d'acord amb la racionalitat cognitivo-instrumental provocant el que Habermas anomena el *desacoplament de sistema i món de la vida.* A partir d'aquesta institucionalització la relació entre els seus membres esdevé desigual, es segrega del món de la vida i permet als subjectes que els gestionen –controlen- basar-se en pretensions de poder, en comptes de fer-ho en pretensions de validesa.

Per exemple, els serveis per a l'orientació, formació i inserció laboral que neixen per a donar resposta a les necessitats de les persones treballadores i a les empreses de cara al reciclatge i la formació laboral instaurant-se com el sistema de Formació Contínua i Formació Ocupacional. La seva funció prioritària és la de donar resposta a les exigències de formació del mercat a partir de la formació de les persones treballadores i dotar a les persones dels instruments i la formació per a l'ocupació, respectivament. El propi sistema de Formació per al treball està organitzat en diferents subsistemes que com el de Formació Ocupapcional i Inserció, per exemple, funciona independentment però, a pesar de les inèrcies centrípetes, no esdevé un compartiment estanc sinó que està entrellaçat amb tots els altres espais sistèmics. La persona treballadora que es queda a l'atur assisteix a una entrevista a l'OTG o a una empresa i la persona que li fa l'entrevista es troben en una malla de relacions sistèmiques. Però els treballadors i treballadores que tracten de les decisions injustes de l'acomiadament i davant el problema busquen fórmules de gestionar la situació, acords o desacords amb la protesta, ho estan fent des del món de la

vida. Exemples d'aquest tipus els trobem en experiències d'autoocupació, cooperatives laborals, etc.

Des de la racionalitat comunicativa l'acció dels subjectes esdevé comunicativa, permetent superar la colonització del sistema sobre el món de la vida i refer la relació entre el que és quotidià i aquest sistema. En l'acció comunicativa els móns de la vida de les diferents persones es comparteixen per a arribar a una entesa.

Les persones poden coordinar accions des del món de la vida per aconseguir que les pretensions de validesa substitueixin a les de poder, problematitzant les situacions i coordinant plans d'acció que lliguin el sistema al món de la vida.

La priorització de la participació de les persones implicades així com els mecanismes de participació dels que es pugui dotar una institució o organisme (com un consell assessor, audiències públiques, grup representant de les persones aturades, etc.) representa un pas endavant cap a un funcionament del sistema que tracta de respondre millor a les necessitats i interessos de les persones implicades. En aquests sistemes on les persones tenen veu i els acords es prenen per consens entre totes les persones (no només els professionals o els tècnics) perquè aquests en són l'objectiu últim, el conflicte esdevé substituït pel diàleg i la queixa o la derrota per l'impuls cap a la cerca de solucions.

Bajo el aspecto funcional del entendimiento, la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción; sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; bajo el aspecto de socialización, finalmente, sirve a la formación de identidades personales. (Habermas, 1987b: 196)

Des de la perspectiva de la racionalitat comunicativa en un sistema que es coordina amb el món de la vida de les persones a través de l'acció comunicativa una persona, per exemple, davant la necessitat d'aprendre informàtica per a millorar la seva competència laboral, exposarà els seus

interessos i preferències, així com els avantatges i inconvenients de les diferents opcions de formació i la persona orientadora, al seu torn, farà el mateix; cadascú des de la seva perspectiva i el seu coneixement. En aquesta situació els actors contrasten els seus móns de la vida fent referència al món objectiu, social i subjectiu i coordinant els seus plans d'acció. Com a conseqüència d'aquesta coordinació, els subjectes poden concretar una acció formativa de les ja existents com l'opció més adequada per a dur a terme o també poden plantejar organitzar una nova acció formativa, la modificació d'una ja existent o reivindicar la millora dels servei com a dret social que ha de ser universal.

Principals aportacions de les teories dialògiques

La nueva teoría crítica propone una reorientación de las instituciones educativo-culturales hacia la comunicación entre todas las personas y las culturas. La verdad no está por encima del diálogo y el consenso entre los individuos. No hay más verdad por encima de la que establezcan libremente los individuos a través del diálogo y el consenso. No hay ya esos valores culturales eternos y universales a transmitir e inculcar a todos los ciudadanos, salvo los que resultan de la comunicación entre ellos. (Flecha, 1992: 35)

Les aportacions de les teories dialògiques a la metodologia de les Ciències Socials i l'Educació en concret plantegen el diàleg igualitari a partir de les premisses d'esbrinar les característiques del diàleg igualitari, buscar els elements que promouen o pel contrari inhibeixen el diàleg igualitari, avançar en la recerca de la naturalesa de la relació entre l'acord i el conflicte i diferenciar entre l'argument de la força i la força dels arguments. Aquestes premisses permeten avançar cap a l'anàlisi de les actuacions dins els sistemes de les persones i estructures en relació amb les concepcions i creences dels seus món de la vida, per establir els elements que en inhibir el diàleg en de la gramàtica de la vida quotidiana, afavoreixen la consolidació d'actuacions no democràtiques i al mateix temps els que l'afavoreixen entre elles.

La actitud dialogant de Dewey per al desenvolupament d'una educació democràtica, és un dels antecedents en la pedagogia.

Dewey des de la seva perspectiva de l'educació i la democràcia (1985) proposava organitzar l'educació dins del context social en comptes d'organitzar-la per afavorir l'ús individual del coneixement. Des de la seva perspectiva, el procés de desenvolupament es produeix a través de la relació entre el 'jo' i el context. Des d'aquesta perspectiva, la base de l'educació i la formació han de ser els requeriments de les persones que volen formar-se o estudiants i l'aprenentatge s'ha de realitzar d'acord amb el context.

En la pràctica educativa, Dewey defèn que els i les professores han de tenir una actitud dialogant en la seva actuació de tal manera que així es converteix en estudiant i l'estudiant en mestre.

L'alternativa a proporcionar un tema ja elaborat i escoltar l'exactitud amb què es repeteix no és la immobilitat, sinó la participació, la col·laboració en una activitat. En aquesta activitat compartida, el mestre és un aprenent, i l'aprenent és, sense saber-ho, un mestre, i en general, tant millor com més poca consistència tinguin l'un i l'altre de donar instrucció i de rebre'n. (Dewey, 1985: 66)

L'element clau està en les condicions i formes com el diàleg s'estableix en les realcions entre les persones dins les estructures de treball o d'educació. En aquest sentit és aclaridora aquesta reflexió: *el diálogo en educación implica enseñar y aprender con rigor, nunca un diálogo laissez-faire como si fuese una conversación orquestada por facilitadores (...) no puedes tener un diálogo pensando simplemente que el diálogo es una especie de un ping-pong verbal sobre la situación histórica o las experiencias vividas por una persona.* (Freire y Macedo, 1989: 209)

En l'acció dialògica intervenen i es posen en joc les preconcepcions i creences de cada persona. Aquestes han estat forjades a partir desenvolupament de

cada persona en un context i unes interaccions determinades. Les preconcepcions i creences poden canviar si canvien els contextos i els tipus d'interacions que es produeixen en les relacions entre persones.

Si els contextos es transformen i les relacions s'estableixen en base a situacions igualitàries de diàleg, les persones poden canviar la seva preconcepció i descobrir que hi ha contextos en els que realment es possible una comunicació igualitària així com també comprovar, contrastan-t'ho, on aquesta no és així amb la posibilitat d'iniciar accions per a canviar-ho.

2.5. DIMENSIONS EXCLUSORES I TRANSFORMADORES

L'aportació de CREA està en la base de l'anàlisi entre quins factors afavoreixen o per contra entorpeixen la possibilitat de transformació de qualsevol situació d'exclusió de persones o col·lectius. Com ja he expressat en la justificació d'aquesta tesi, l'objectiu és el de mostrar des de la teoria, com algunes de les practiques de la formació per al treball són tremendament exclusores per a les persones que pertanyen a uns determinats perfils com són: persones adultes amb experiència, amb baix nivell d'instrucció acadèmica i pertanyent a col·lectius de treballadors i treballadores que desenvolupen treballs redundants o considerats amb poc valor afegit.

Des d'aquesta voluntat i a partir de la base teòrica que permet la transformació social i de les persones CREA defineix dos conceptes fonamentals per a qualsevol anàlisi. Em refereixo a les dimensions exclusores i transformadores.

Un element *exclusor* és aquell que actua com a barrera sentida o experimentada per persones o col·lectius en incorporar-se a una pràxctica o benefici social. La no existència d'aquesta barrera suposaria una lliure disposició per a les persones o col·lectius determinats, de l'esmentada pràctica o benefici social. El terme *exclusor* és definit com *las actuaciones de las personas en función de las tipificaciones sociales y el resultado del proceso de interiorización de dichas tipificaciones como deficiencias individuales de cada*

persona. Estos factores se dan en diferentes contextos sistémicos y no sistémicos y son potenciados por los sistemas exclusores contribuyendo a la exclusión social y educativa. (Lleras, 2003: 136)

L'edat com a característica esdevé un element exclusor en la mesura que les persones fan una interpretació espontània, una tipificació o una teoria a partir de la variable edat que repercuteix en que l'edat sigui vista com una barrera o impediment per al desenvolupament de, en aquests cas la formació i el reciclatge professional. Però l'edat com a característica objectiva no sempre és considerada com un element exclusor. Les persones poden fer una interpretació positiva de l'edat i convertir-la en un factor generador de canvis: transformador.

Per tant de la mateixa manera que es pot veure l'edat com un obstacle per a l'adaptació competent en el treball o per a l'adquisició d'aprenentatge, aquesta pot ser viscuda com un factor beneficiós a partir d'una interpretació transformadora de la mateixa variable. Quan algunes persones de certa edat consideren que ja són massa grans per anar a un curs de formació ocupacional o, per contra, quan una d'aquestes persones s'adona que la seva edat li proveeix d'una experiència que li permet tenir una millor perspectiva des d'on processar nous coneixements que li aporten certs avantatges sobre persones més joves i novelles.

Els *elements transformadors* es defineixen en funció dels exclusors. Un *Element transformador* és aquell que supera o contribueix a superar aquella barrera que impedeix o dificulta la incorporació la incorporació d'una persona o col·lectiu a una pràctica o benefici social. Un *Element transformador* és definit com *las actuaciones de las personas basadas en el planteamiento de argumentos sobre una situación dada que pretenden ser válidos y que son susceptibles de crítica y el proceso de cambio de autopercepción respecto a sus posibilidades. Estos factores se dan en diferentes contextos sistémicos y no sistémicos y son potenciados por los sistemas transformadores que promueven así la transformación individual, social y educativa.* (Lleras, 2003: 140)

Les característiques exclusores no són però externes, objectivables i quantificables fora de les persones en sí, sinó que aquestes van lligades a la seva experiència i interpretació. En aquest sentit es diferencia entre els elements i indicadors.

La *dimensió* determina una actuació col·lectiva o individual concreta que s'articula a partir d'un conjunt de valors, normes i creences interioritzades de tal manera que conformen una tipificació.

Una *característica* és quelcom objectiu que determina una actuació independentment de la persona o grup social, és a dir, és una realitat en sí.

A partir d'aquesta distinció, doncs, entre dimensió (realitat construïda socialment i per tant subjectiva) i característica (realitat natura, objectiva) es planteja l'anàlisi des de la perspectiva comunicativa de CREA.

L'edat com a característica objectiva proporciona informació sobre el temps vital transcorre amb la mateixa mesura per a totes les persones (objectiu) però ens afecta de manera diferent en funció de la nostra sensibilitat, resistència física, activitats vitals, alimentació, context social i geogràfic en el que vivim, qualitat de vida, actitud davant la vida, situacions personals, etc. (són elements que fan percebre de manera diferent a les persones el mateix element com l'edat). Tenir quaranta anys és percebut de manera radicalment diferent en funció de la relació d'elements que subjectivament participen en la vida d'aquest quaranta anys a una persona. La interacció d'aquests elements sobre una persona o col·lectiu genera, quan és el resultat d'una construcció social (compartida o 'imposada'), definit com una tipificació.

Les teories espontànies i tipificacions s'ancoren i es mantenen en els sistemes socials fent que es consideri a un col·lectiu determinat d'edat avançada apte o no apte per al desenvolupament d'una certa activitat. És el cas del personal mèdic, es considera que un metge al voltant dels cinquanta anys com un professional experimentat l'expertesa del qual afavoreix la seva activitat professional, i li permet, per tant, desenvolupar-se en formació i fins i tot en

avenços mèdics; el mateix succeeix amb els professionals de la política. En canvi es considera que un treballador operari del metall o una administrativa d'aquesta edat ja és massa gran per aprendre noves tècniques per al seu treball. En aquest sentit sovint es reforcen en els sistemes de treball i de formació aquestes tipificacions. En el cas de persones amb habilitats bàsiques i sense estudis s'ha tipificat l'edat com un element exclusor per a l'aprenentatge i el desenvolupament competent del treball en contextos de canvi. Aquest fet redunda conseqüentment –tal com s'ha plantejat en el primer capítol- en l'exclusió d'aquestes persones de la formació i del treball (l'atur).

En aquest cas estem davant de sistemes que actuen de forma excloent davant d'aquestes persones. La seva anàlisi des de la perspectiva dual ens permet observar com en la realitat del treball i la formació subjectes i sistemes interactuen entre ells, recobrant els primers el seu paper transformador de la realitat i dels propis sistemes. Des d'aquesta perspectiva es retorna el protagonisme al subjecte com a actor capaç de canviar i d'ésser motor de canvi de sistemes a través de la coordinació de les seves accions. Les persones per tant són generadores de sistemes nous o diferents. Exemples d'això les trobem en la creació d'organitzacions professionals, sindicals, la seguretat social, les escoles d'oficis, etc. han estat el resultat de l'acció de les persones en el cas del treball o la declaració universal dels drets humans a nivell més ampli.

Aquests moviments socials i les organitzacions de treballadors i treballadores –malgrat que en el seu procés de sistematització s'han desagregat del seu origen- són altres exemples de la capacitat d'organització de les persones, articulant propostes que han canviat el sistema a partir de conquestes que es converteixen en patrimoni social: el cas de la reducció de la jornada laboral, el dret a vaga, la incorporació de la dona al treball, les incipients propostes de conciliació entre vida laboral i vida familiar, la fabricació ecològicament sostenible i neta, etc. És l'acció coordinada de les persones i no decisions 'superiors del sistema' alienes a elles, les que permeten aquestes transformacions.

És per tant a partir de la racionalitat comunicativa, en la que l'acció dels subjectes amb l'objectiu de transformar la realitat, que produeix l'aparició dels sistemes, com un procés de racionalització (Habermas, 1987). L'aparició dels sistemes, entesos com el conjunt de relacions organitzades com pràctiques socials, tenien la finalitat d'actuar sobre el món objectiu. La ciència, les institucions econòmiques i les de treball, el sistema escolar, el sistema de formació professional o els sistemes de integrats basats en competències neixen per donar resposta a la realitat. En el procés de constitució apareix en ells el coneixement expert que en la pròpia conformació dels sistemes permet independitzar-se i deslligar-se del que els va fer néixer. La majoria de les organitzacions sindicals d'Europa que nasqueren com moviments socials, s'han sistematitzat estructurant-se a partir d'una jerarquia de càrrecs experts i personals en relacions laborals que els han desarrelat del món de la vida.

Quant els recursos autoritatius, com per exemple la presa de decisions, estan desigualment distribuïdes fa que es trenqui el funcionament inherent al món de la vida on hi té un paper molt important la solidaritat que passa a veure's substituïda pel poder com a mitjà de relació entre els actors. Aquest procés és el que Habermas (1987) descriu quan en una organització el poder de decisió, sobre determinats aspectes, passa estar en mans de persones concretes que escapen al control de la intersubjectivitat, el diàleg igualitari que serveix per compartir els móns subjectiu, objectiu i social dels actors desapareix.

Aquest procés d'independència del sistema i el coneixement expert és el que genera la separació entre aquest i la persona que hi participa perquè es produeix una escissió entre món de la vida i sistema que comporta una desigualtat en el repartiment dels recursos distributius i autoritatius. La diferència en que aquests sistemes esdevinguin exclusors o no depèn del tipus d'acció i la relació que s'estableix entre les persones que hi participen. El coneixement expert, el seu ús i conseqüències serà tractat amb més profunditat en el capítol 3.

Així definim *sistema exclusor* com *aquellos sistemas mediados por el poder o el dinero en los que algunas personas ocupan posiciones de privilegio respecto a*

la toma de decisiones y el acceso a la información y cuentan con los instrumentos necesarios para imponer sus pretensiones de poder, orientando sus acciones con arreglo a fines individuales o corporativos (Lleras, 2003: 135).

Prenent la informació que prioritzen els diferents sistemes, com un dels recursos distributius importants en la societat del coneixement, queda clar que no totes les persones tenen la mateixa informació respecte al funcionament d'un sistema en el que estan actuant i per tant en són membres actius; per exemple el sistema integrat de formació professional en el que es contempla la possibilitat de l'acreditació. En el sistema d'educació de persones adultes algunes persones que hi treballen, erigides sobre el coneixement expert de la professionalitat, atribueixen a l'administració o a l'exigència de la 'veritat normativa', decisions pròpies com poden ser horaris i períodes de matriculació tancats, 'nombres clausos', etc. que s'estructuren a partir de les necessitats de treball del i les professionals. D'altra banda, pel que fa a les regles semàntiques a través de les quals les persones comparteixen coneixements, estan immerses en un context on les i els professionals fan prevaler el valor d'un tipus de discurs (el seu) per sobre d'altres. Les persones desposseïdes del poder del discurs dominant i sense el domini de les regles semàntiques acadèmiques (Bernstein, 1990) queden a mercè de les interpretacions basades en pretensions de poder que realitzen les i els professionals sobre ells i elles. Així, per exemple dones que han de seguir un programa de formació per a la inserció laboral, com el PIRMI, queden a disposició d'una orientació o una formació basada en la interpretació que els 'experts professionals' realitzen a partir de l'anàlisi tècnica del seu expedient basat en el resultat de diferents entrevistes i tests.

Aquest tipus d'entrevistes que malgrat es basen en la conversa deixen de ser diàlegs orientats a l'entesa, ja que el o la professional expert, en situació de privilegi, orienta la seva acció d'acord amb les seves finalitats o en el millor dels casos d'acord amb les finalitats que suposa té la persona. En aquest context, es prioritzen les funcions del llenguatge pròpies dels altres models d'acció (Habermas, 1987): la teleològica, la dramatúrgica o la normativa. Només cal fer una repassada als diferents manuals que preparen per a l'entrevista laboral

(tant a professionals com per persones que han de superar entrevistes de selecció) per adonar-nos del fet que aquest tipus d'entrevista és, abans que comunicativa, una activitat bàsicament dramatúrgica i teleològica perquè l'acció està mediatitzada sobretot amb una finalitat individual, la de l'entrevistador (aconseguir la màxima informació possible per tal que li permeti classificar a la persona demandant dins d'un dels perfils que té predeterminats i per part de la persona entrevistada mostrar allò que creu que l'entrevistador espera d'ella a fi i efecte d'aconseguir el millor profit d'aquella entrevista: una renda, una oferta de treball, un curs de formació, etc.).

Per tant si en un procés d'orientació professional, de formació o d'educació de persones adultes es manté la situació de desigualtat sistèmica tal com es concreta en la definició de sistema exclusor, el sistema continua reproduint les seves pràctiques exclusores en un doble sentit: un és l'abandó d'algunes persones perquè no troben l'orientació i resposta esperada, perquè no assoleixen l'aprenentatge instrumental que havien anat a buscar o perquè senten que la proposta que se'ls ofereix només serveix per reforçar o mantenir la seva situació inicial de desigualtat. L'altre és el de l'assumpció de la tipificació (Mead, 1990) de la cultura dominant, per exemple que són massa grans per aprendre o incorporar-se a un programa de reciclatge professional.

Per sort però l'estructura dels sistemes no és estàtica i ,per tant, no són sempre, ni tots, exclusivament exclusors sinó que n'hi ha que poden transformar-se a partir de la coordinació entre les persones que hi participen per protagonitzar aquests canvis.

Un *sistema transformador* és doncs aquell mediat per la solidaritat i en el que totes les persones estan en pla d'igualtat *respecto a la toma de decisiones y el acceso a la información y coordinan sus acciones mediante el diálogo igualitario para, a través de un proceso de argumentación, plantear pretensiones de validez, teniendo como objetivo el entendimiento para realizar acciones en que todas las personas implicadas están de acuerdo* (Lleras, 2003:139).

Es tracta de facilitar espais per configurar noves estructures més legítimes, des de la perspectiva i l'actuació de les persones usuàries, des de baix, on les persones esdevenim les protagonistes. Les persones no estan en un centre de formació o una empresa, són el centre, són l'organització (Beck, 1997).

En la mateixa línia, l'autor planteja que *institucions de mediació intersistèmiques* podrien, tenint en compte la pèrdua de legitimació associada al desenvolupament tecno-industrial, donar resposta a la pèrdua de sentit provocada per la modernitat reflexiva –entenent per reflexiva com autoconfrontació respecte a una tradició òrfena de sentit- que concep la diferenciació funcional en el sentit d'un procés de divisió substantiu, en el que les fronteres entre els subsistemes *pueden planificarse de forma distinta o en colaboración, es decir cooperativamente. (...) adquiere una importancia básica la cuestión de la formación de sistemas multivalentes, que permitan y posibiliten las ambivalencias y la transgresión de fronteras.* (Beck, 1997: 46)

En un sistema transformador les persones aporten arguments que pretenen ser vàlids, cosa que només succeeix quan el diàleg és igualitari. En aquest les persones participen en la discussió sobre un conjunt de normes i valors que els hi afecta aportant raons objectives, subjectives i socials (Habermas, 1987) amb l'objectiu de millorar-lo. Un sistema transformador ha de fondejar, necessàriament, en el món de la vida, situació que permet la igualació dels recursos *distributius* i *autoritatius* (Giddens, 1997 ò 1995). Pel que fa a l'educació de persones adultes o en l'organització creadora de coneixement les persones professionals aporten el coneixement tècnic - científic i la informació que posseeixen les persones treballadores permet la interpretació comú del món objectiu, del món subjectiu i social. Les regles que regulen l'aspecte normatiu de les pràctiques socials d'un sistema transformador permeten compartir els sabers independentment de la seva tipologia.

2.6. LA SITUACIÓ NECESSÀRIA PER AL DIÀLEG COMUNICATIU, BASE PER A LA METODOLOGIA D'ANÀLISI: FREIRE-HABERMAS

A partir de les característiques de la situació ideal de parla de Habermas i de la pedagogia alliberadora de Freire basada en el diàleg, plantejo algunes de les característiques que des del paradigma comunicatiu hauria de contenir un instrument o metodologia d'anàlisi.

Tant Habermas com Freire tenen en compte les limitacions que imposen les relacions de poder i l'intent de dominació per part del sistema econòmic i polític. Habermas planteja amb *la situació ideal de parla* quines són les condicions de diàleg que permeten l'acció comunicativa, per la seva banda, Freire anys abans tractava les condicions en les que s'havia de produir *l'educació alliberadora.*

Per tal que una situació esdevingui realment una situació ideal de parla cal, segons Habermas (1987) que les persones que hi participen busquin entendre's (finalitat de l'acció). Per tal que es produeixi cal que les persones participants compleixin unes condicions, com són:

- Els arguments que exposen les persones han d'estar vinculats a pretensions de validesa i no a pretensions de poder. Això implica algunes condicions com que els participants en una conversa han de tenir la possibilitat d'afirmar, negar i qüestionar la validesa o legitimació del tema que els ocupa i han de poder fonamentar els seus arguments sota pretensions de validesa per tal de ser tinguts en compte
- Com a conseqüència de l'anterior és que ningú ha disposar d'una situació de privilegi en el diàleg. Dit d'una altra manera; els arguments no poden vincular-se a criteris de poder d'autoritat científica, d'edat o de gènere que malmeten les possibilitats de qualsevol procés de fonamentació, de crítica o de discussió.
- El llenguatge (registre) que s'utilitza en aquests diàlegs ha de ser comprensible per a totes les persones
- Totes les persones han de tenir les mateixes oportunitats d'expressar-se

Per la seva banda, Freire denuncia el procés de dominació i colonització cultural que han exercit els sectors privilegiats en contra de la cultura i dels grups socials més dèbils. La seva proposta de l'educació alliberadora (Freire, 1987) planteja formes per acabar amb les relacions de poder. L'educació tradicional –que ell anomena *bancària*- es basa en la relació jeràrquica en la que els i les educadores transmeten a les persones participants una sèrie de coneixements considerats més 'importants'. Aquesta estructura de formació, en la que també es basa la formació ocupacional, selecciona una sèrie de coneixements que de manera 'objectiva' conformen el '*currículum oficial*' produït i representat per la cultura dominant. Aquest funcionament que segueixen tant els models conductista com el funcional genera dos efectes perversos: d'una banda redueix el ventall de coneixements i, de l'altra, silencia les veus de les persones que queden fora d'aquesta cultura, les persones que pertanyen a altres cultures i fonamentalment les persones sense formació, malgrat l'experiència laboral.

Per a Freire l'educació alliberadora suposa reconèixer a l'altre com a igual i treballar cooperativament en la construcció de coneixement compartit. La seva proposta pedagògica doncs gira en torn al diàleg, un diàleg que a partir de situacions experiencials o '*temes generadors*' s'aprengui nou coneixement tot reflexionant sobre les pròpies condicions en les que viuen i treballen.

Ara bé, Freire pot ser mal interpretat si no es tenen en compte una sèrie de condicions que són les possibilitadores d'una educació realment alliberadora. Aquestes són:

- Tant els educadors i educadores com els educands han de tenir les mateixes oportunitats per a expressar les seves opinions
- Les raons acadèmiques dels primers no s'imposen a les raons pràctiques dels segons
- Totes les opinions i arguments són susceptibles de crítica i de millora
- La finalitat última del diàleg educatiu és la de construir el coneixement més profund i complet possible sobre allò que s'està estudiant o treballant

- Per determinar els continguts del currículum, tant educadores i educadors han d'investigar i dialogar amb els participants. Aquest ha d'incloure la història i els diversos tipus de coneixement (tàcit o explícit, pràctic i acadèmic) de les persones participants, l'aprenentatge de les competències i tècniques que es consideren bàsiques i les habilitats de participació social (habilitats comunicatives).

La proposta de Freire, essent crítica amb la cultura dominant, no es limita al coneixement que les persones ja tenen sinó que ha de dotar-les de les eines necessàries per a participar en la vida social, laboral, econòmica i cultural de la seva comunitat en condicions d'igualtat valorant els seus propis codis però fent èmfasi especial en l'aprenentatge dels codis i els sabers que la societat prioritza.

Un dels aspectes cabdals a ressaltar de la pedagogia de Freire és el paper crític de l'educador i l'educadora. De fet dedica una part important dels seus treballs a reflexionar sobre la capacitat, la formació i les funcions dels professionals de l'educació com a intel·lectuals compromesos amb la situació històrica i social que els envolta. *... tienen la oportunidad de elegir a favor de quién están y para qué objetivos trabajan.. .*

En aquest sentit Freire dibuixa quin ha de ser el perfil i les qualitats del professional compromès: rigor metodològic, capacitat per investigar, capacitat d'anàlisi crítica, rebuig de qualsevol tipus de discriminació, reconeixement de la identitat de l'altre i la disponibilitat per al diàleg.

PERSPECTIVA DE LES TEORIES D'APRENENTATGE, RESPECTE A L'ADULTESA I EL TREBALL

Les persones aprenem durant tota la vida adulta moltes coses i de múltiples formes, en el lloc de treball, en la resolució de problemes de la vida quotidiana, en interacció amb altres persones, en aules de formació, etc. L'aprenentatge es dóna de per sí durant tota la vida i la formació permanent és una nova exigència, també al llarg de la vida. Malgrat aquesta constatació, hi ha la creença que les possibilitats d'aprenentatge són menors en l'edat adulta.

Els canvis en la societat de la informació i en les Ciències Socials coincideixen i fan aflorar, al seu temps, les transformacions que es produeixen en el camp de les teories d'aprenentatge en dos aspectes que es complementen: la comunicació i la necessitat de plantejaments col·lectius com a resposta a les limitacions dels individuals.

Exposem, en el capítol tercer, com aquests aspectes han condicionat una determinada concepció de l'aprenentatge de les persones adultes basada en els dèficits i com aquesta pot superar-se des de teories que contemplen l'acció col·lectiva mediada lingüísticament com a font d'aprenentatge social. Finalment abordem el tema de la intel·ligència cultural.

En primer lloc plantegem les barreres que per a l'educació de persones adultes han suposat les concepcions academicistes i edistes de l'aprenentatge. L'academicisme, conseqüència de les teories de l'aprenentatge basades en l'ensenyança escolar dedicades a estudiar l'evolució psicològica de la infantesa, ha reforçat l'edisme com a prejudici social que havia quedat avalat científicament des de la psicologia.

En segon lloc es presenten teories que permeten avançar en la superació dels prejudicis de l'edisme, partint de les teories de la intel·ligència que el superen, fins a les que des de la perspectiva sòcio històrica de Vigotsky ens apropen als

plantejaments socials i culturals de la psicologia d'autors com Leontiev, Cole i Scribner. Arrel de la teoria de l'activitat de Leontiev, sobre els diferents contextos situacionals de l'activitat i el motiu que la condueix, s'introdueix l'anàlisi que fa Posner sobre l'aprenentatge a partir del contrast entre la pedagogia formal i la informal en el lloc de treball, com a exemple de les diferents formes d'aprenentatge vist des de la pedagogia. A continuació i a partir de la diferenciació entre pensament pràctic i acadèmic de Sílvia Scribner, s'inclou la conceptualització entre coneixement explícit i tàcit de Michel Polanyi.

El tercer apartat d'aquest capítol, versa sobre teories que tracten de l'aprenentatge experiencial en la realització d'activitats pràctiques o de treball. En aquest, tractem les distincions que diversos autors fan entre dos tipus d'aprenentatge com són l'aprenentatge pràctic versus l'acadèmic d'Scribner, el saber en l'acció d'Schön i la distinció entre el coneixement processal i proposicional de Ryle.

L'apartat quatre presenta les aportacions que s'ofereixen, des de diferents enfocaments, de l'aprenentatge professional i les organitzacions de treball com els Cercles d'Aprenentatge a partir de la teoria de l'expansió del coneixement d'Engeström, l'Organització Creadora de Coneixement, i el paper de l'experiència com a font d'Adquisició d'Habilitats Professionals que condueixen cap a l'expertesa.

En el cinquè, presentem la intel·ligència cultural com a resultat dels processos col·lectius d'aprenentatge. En aquest es mostra com l'aprenentatge és el resultat de l'experiència de l'actuació quotidiana, en un determinat context en diàleg amb les persones amb les que hom interactua. Com aquest aprenentatge és font de desenvolupament de les habilitats cooperatives basades en les capacitats de llenguatge i acció.

Acabem el capítol amb l'apartat sis, presentant les característiques i condicions de l'aprenentatge dialògic així com la seva fonamentació teòrica.

3.1. DELS PREJUDICIS SOBRE LES POSSIBILITATS D'APRENENTATGE EN L'ADULTESA: L'EDISME

El marc teòric en el que s'ha fonamentat l'Educació de Persones Adultes, en especial pel que fa a l'aprenentatge, ha afavorit i promogut una concepció sobre les característiques psicològiques de l'adultesa que sosté un model compensador dels dèficits en educació, aspecte –aquest últim- que serà tractat en el capítol següent.

Socialment es manté la creença que les persones joves saben realitzar millor les coses que les persones adultes, tant en l'àmbit laboral com en l'educatiu. En conseqüència, i d'acord amb això, la separació de les funcions socials per edats respon en part a aquest prejudici que segrega les persones en funció de l'edat. La funció social de la formació es reserva encara per a la joventut prioritzant per a l'adultesa el desenvolupament d'altres funcions, com la del treball a pesar que en la societat del coneixement, les necessitats de formació es mantenen durant tota la vida.

La falta de confiança en les capacitats de reflexió i actuació de les persones adultes amb escàs nivell d'instrucció les ha desplaçat de la formació i el reciclatge professional provocant barreres a la participació en la formació. Aquestes barreres poden agrupar-se de manera general en cinc àrees: problemes d'escolarització; problemes d'ubicació o de desplaçament al lloc de formació; manca de cursos interessants, pràctics o rellevants; problemes amb els requeriments de temps o procediments; i manca d'informació sobre mètodes i programes de formació.

La segregació i exclusió de les persones més grans i amb poca formació acadèmica ha generat l'estigma que ja no valen per a aprendre, reforçant les opinions del tipus: "ja no tenen capacitat per aprendre", ha estat després només una conseqüència d'aquestes. Aquesta opinió genera estigmatització social (Goffman, 1970) i es tradueix en forma d'autoidentificació amb la que el propi

individu que se sent discapacitat i desacreditat, assumint aquesta discapacitat com una barrera difícil de salvar o que procurarà encobrir.

El individuo estigmatizado tiende a sostener las mismas creencias sobre la identidad que nosotros; este es un hecho fundamental. (...) es posible que perciba, por lo general con bastante corrección, que cualesquiera que sean las declaraciones de los otros, estos no lo "aceptan" realmente ni están dispuestos a establecer un contacto con él en "igualdad de condiciones". (Goffman, 1970, 17)

A més cal afegir com aquestes opinions sobre les persones adultes influeixen en la manera de percebre les diferents qüestions de la vida social i laboral i en conseqüència el sentit de les polítiques educatives i de formació. De tal manera que es manifesta habitualment en forma que les persones atribueixen als subjectes individuals la responsabilitat d'esdeveniments i accions que són fenòmens socials, tal com recull Tennant (1991).

Así, oímos que los parados son holgazanes e ineptos (y que, en consecuencia, podrían encontrar trabajo si cambiaran su actitud o mejoraran como personas), a los emigrantes se les censura el no aprender el idioma de su país adoptivo, y los analfabetos sólo pueden culparse a sí mismos por no haber finalizado los estudios (y, en consecuencia, deberían pagar por ser adultos a los que se les ofrece una segunda oportunidad para aprender. (...) Por ello a los niños se les ve naturalmente distintos de las niñas (y, en consecuencia, cualquier intento de cambiar esto resulta inútil); la homosexualidad es considerada como algo antinatural (y, por consiguiente, el consenso no puede declararlo como un modo de vida legítimo); y también se dice que en la inteligencia existen diferencias raciales naturales (una opinión que desafía la eficacia de la intervención docente). Estos pocos ejemplos, que ilustran los prejuicios existentes a la hora de asignar una responsabilidad al individuo, constituyen un reto a la sabiduría o moralidad de la responsabilidad colectiva y de la intervención social. (Tennant, 1991: 13)

La segregació per raó d'edat es denomina edisme. De la mateixa manera que la discriminació per diferència de sexe s'ha anomenat sexisme o per raó de 'raça', racisme, l'edisme és la discriminació que s'exerceix per raó d'edat. En la societat occidental en general, però de manera especial en educació, s'estableixen murs entre les activitats pròpies de cada edat. D'aquesta manera, es limita o exclou a les persones en funció de l'edat que tinguin. Aquesta concepció ha portat a negar les possibilitats d'aprenentatge i igualtat dels drets educatius per a les persones de diferents edats, sobretot per a les més grans i de manera especial relacionada amb l'educació bàsica (Flecha 1997).

L'edisme afecta especialment en els als àmbits de la formació en general i del reciclatge professional industrial en particular a les persones majors de 45 anys amb nivells d'instrucció més baixos, que han tingut experiències de formació acadèmica escasses (durant la seva infantesa i joventut) i s'han dedicat gairebé en exclusiva al treball durant tota la seva vida. No passa en canvi en àmbits de política, recerca o medicina on tradicionalment s'ha valorat l'experiència com un valor afegit per a l'expertesa professional. En aquests casos, es tracta, és clar, de perfils professionals que es defineixen a partir del caràcter universitari que els constitueix.

Aquesta forma de segregació també ha estat promoguda per la comunitat educativa i s'ha practicat per part dels agents educadors, tant en l'accés com en la relació educativa dels processos formatius, reforçant la pròpia convicció de les persones adultes que a la seva edat no poden estudiar, perquè ja no és edat per aprendre, fent que les persones se sentissin no aptes.

El edismo se imponía a deseos y sueños. Los bloqueos en el estudio fueron interpretados como producto del"ya es demasiado mayor", "no lo hizo a su debido tiempo" y "sus capacidades se han deteriorado". Las teorías científicas y las propuestas emancipatorias afirmaban que las personas adultas tenían capacidades inexploradas de aprendizaje, pero el profesorado edista decía que tales teorías y propuestas desconocían el día a día de la práctica y que, a la larga, esas utopías provocarían más frustraciones al toparse con la cruda realidad. (Flecha, 1997: 104)

La desconsideració de les possibilitats i capacitats d'aprenentatge durant l'adultesa, a més d'una concepció estàtica de l'evolució de la "cultura" de la societat, ha generat una formació vers les persones adultes compensadora de dèficits. A més que s'han aplicat metodologies pròpies de l'educació escolar menystenint els coneixements, estratègies i habilitats de les persones adultes afectant directament a l'autoestima d'aquestes persones en la consideració que no només no saben sinó que a més tampoc podran aprendre.

Per altra banda, però el treball de la societat del coneixement exigeix aprenentatges nous i constants durant tota la vida. En front d'aquesta exigència, els prejudicis i concepcions edistes no promouen res més que exclusió de les persones adultes o, en el millor dels casos, angoixa i dificultats per a seguir en processos de formació. Tot plegat sense tenir en compte que durant l'adultesa es produeix un desenvolupament constant que suposa múltiples aprenentatges, molts d'ells diferents als que es produeixen en el context acadèmic.

Teories en les que es basa l'edisme

Les raons que han fet mantenir aquest prejudici són diverses, essent molt influents les antigues teories psicològiques sobre l'aprenentatge adult que l'han avalat 'científicament' i que durant molt de temps han prevalgut en psicologia i educació. Fins als anys 50 l'adultesa fou considerada com una etapa estàtica i en declivi intel·lectual tal com havien refermat diferents teories sobre la intel·ligència i l'aprenentatge i que tractarem a continuació.

Wechsler ha estat un dels autors principals que ha defensat la concepció de la intel·ligència adulta vinculada a la presumpció de la inferioritat de l'adultesa com a edat apropiada per a l'aprenentatge, degut al declinament intel·lectual de l'individu. Malgrat ser conscient de l'existència de determinades habilitats específiques negava atorgar-ne la categoria d'intel·ligència. Des de la seva perspectiva, actuar intel·ligentment significa recordar nombrosos elements, és a dir tenir una memòria retentiva, en canvi aspectes com l'interès en realitzar

tasques, persistència en emprendre-les més relacionats amb factors temperamentals o de personalitat són anomenats per Wechsler[30] com *factors no intel·lectius* de la intel·ligència general.

En el caso de la gente mayor, parece que lo que deseamos incluir bajo el término inteligencia, es lo que Williams James hace tiempo llamó sagacidad; un rasgo que puede ser ampliamente definido como la habilidad para abordar las situaciones de la vida basándose en experiencias pasadas. Esto es comprensible, incluso deseable, pero la sagacidad no puede ser identificada con la habilidad intelectual o la inteligencia en general. Habilidad intelectual, inteligencia y sabiduría no son idénticas. No podemos sustituir con seguridad una por otra. Sabiduría y experiencia son necesarias para hacer que el mundo funcione; las habilidades creativas lo son para el avance. (Wechsler 1973: 143)

La *teoria psicomètrica* de Whechsler estableix quines són millors edats per aprendre. Apunta que cap a l'edat dels 20 anys es produeix una inflexió descendent de la intel·ligència, cosa que es veu variada en estudis posteriors, en la que es conclou que aquest fet es trasllada al voltant dels 30 anys. Wechsler creà un dels instruments més utilitzats en la mesura de les capacitats d'aprenentatge de l'adultesa, el WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), d'anàlisi transversal, aquests tests estableixen un declinament de la intel·ligència amb l'augment de l'edat.

Wechsler, que abandona el concepte d'edat mental d'Stern o d'edat intel·lectual de Binet per les seves limitacions ja que *finalmente, nos vimos forzados a llegar a la incómoda conclusión de que los CI de adultos, tal como se venían calculando, no eran en absoluto cocientes de inteligencia, sino una especie de cocientes de eficiencia.* (Wechsler, 1976: 93), després de nombroses aplicacions del test, al llarg dels anys, continua amb la creença que l'habilitat mental declina amb l'edat de la mateixa manera que ho fa la resta del cos. Però comparant els primers amb els darrers tests WAIS i d'altres (Schaie i Willis, 1986), el declinament de les funcions intel·lectuals no era el mateix per a totes les tasques, en general els test de resolució assenyalaven menys pèrdua que els tests verbals, a més el nivell de

[30] Aquests factors foren nomenats per Wechsler des de 1940 i en reelaboracions posteriors de 1943 i altres.

resolució anava lligat amb la rapidesa amb la s'havien resolt o altres aspectes relacionats amb el mètode d'anàlisi. Aquests conflictes feren sorgir nombrosos interrogants sobre la intel·ligència adulta, encara no resolts (Merriam i Caffarella, 1991).

Per altra banda Piaget[31] amb la seva *Teoria Genètica* desenvolupa un corpus conceptual evitant la teoria formal clàssica i posicionant-se bastant en desacord amb les idees d'Spearman i Thorndike i del propi Wechsler (1976). Piaget defensa la idea que totes les activitats intel·lectuals eren adaptatives i funcionen en adaptació de l'individu en el seu medi ambient. La intel·ligència és concebuda com un aspecte de l'adaptació biològica que organitza el pensament i l'acció de manera diferents segons el creixement i evolució. Durant cada etapa de l'evolució les *acomodacions* i *assimilacions* dels estadis anteriors són les que possibiliten el següent canvi qualitatiu del desenvolupament intel·lectual. Afirma que l'etapa de les operacions abstractes acaba de desenvolupar-se amb l'adolescència, al voltant dels 13 – 15 anys. Piaget no desenvolupa la seva teoria per a totes les edats, es dedica a l'estudi de la infantesa acabant en l'adolescència.

En aquesta línia conclou que la *Teoría de Piaget ha venido a mantener que una vez que el individuo llega a la adolescencia o primera juventud (15-20) ya no son esperables cambios de consideración. En honor a la verdad, no puede decirse que la Escuela de Ginebra niegue estas transformaciones durante la vida adulta, sino que simplemente no se ha ocupado de ellas. En este sentido, la teoría de Piaget ha cometido el mismo error de omisión que muchas teorías de su época que, posteriormente, el enfoque evolutivo del ciclo vital se encarga de señalar.* (Garcia Madruga, 1985: 147)

Aquestes dues teories que han estat molt influents en psicologia educativa pel que fa al desenvolupament de la intel·ligència i l'aprenentatge han omès la possibilitat i varietat d'aprenentatge durant l'adultesa perquè havien localitzat la

[31] Biòleg que es dedicà posteriorment a la psicologia. Dos anys després del seu doctorat en biologia (1918), entrà a treballar amb Simon al laboratori de Binet on, en primer lloc, efectuà una versió en francès dels tests d'intel·ligència. Els estudis dels tests i el perquè de les respostes incorrectes dels nens fascinaren a Piaget cosa que va fer-lo implicar en diferents observacions assistemàtiques en les que descobrí que els nens a la mateixa edat feien mateixes respostes equivocades. D'aquí sortiren, després, els nombrosos escrits en els que Piaget descriu els elements qualitatius en l'evolució i utilització de la intel·ligència.

capacitat d'aprenentatge durant les etapes joves de la vida, a partir de les quals aquesta començava a decréixer.

Contra aquests prejudicis, és molt interessant la visió freiriana de l'edisme que inclou en la pròpia autoconcepció el valor de l'edat com una idea resultant de la nostra relació de l'edat cronològica amb nosaltres mateixos i d'ella organitzada en nosaltres a través de la relació amb els altres i el món. La seva aportació, que va molt més enllà, dóna elements suggeridors de propostes educatives i socials d'enfrontar-se als canvis i als processos de formació.

Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez no pueden ser los del calendario. Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo, de la disponibilidad con que nos dedicamos curiosos al saber, cuya conquista jamás nos cansa y cuyo descubrimiento jamás nos deja pasivamente satisfechos. (...) Somos jóvenes o viejos si nos inclinamos o no a aceptar el cambio como señal de vida y la paralización como señal de muerte. Somos jóvenes en la medida que luchando vamos superando nuestros prejuicios. Somos viejos si, a pesar de tener sólo 22 años, de forma arrogante despreciamos a los otros y al mundo. Vamos siendo viejos en la medida que, de forma desapercibida, rehusamos la novedad con el argumento de que "en mi tempo era mejor". (...) *Vivir profundamente los problemas en los que la experiencia social nos coloca y asumir la dramatización de reinventar el mundo, son caminos de juventud. Envejecemos cuando, reconociendo la importancia que tenemos en nuestro entorno, pensamos que ella se debe a nosotros mismos y que ella se organiza en nosotros y no a través de las relaciones entre nosotros, los otros y el mundo. (...) Existe una forma horrible de envejecer: oponerse a los necesarios cambios políticos, económicos y sociales sin los cuales no se superan las injusticias.* (Freire, 1997a: 74 -76)

3.2. TEORIES QUE SUPEREN ELS PREJUDICIS EDISTES: L'APRENENTATGE EN L'ADULTESA

Les aportacions teòriques que des dels camps diferents de les ciències socials com la psicologia, la sociologia i l'educació s'han realitzat sobre l'aprenentatge i els significats de la formació d'habilitats i destreses bàsiques, desmenteixen l'antiga idea de la dificultat de l'aprenentatge durant l'edat adulta. Paral·lelament, des de la pràctica transformadora i il·lusionada de moltes persones adultes que han realitzat la major part dels seus aprenentatges acadèmics durant la seva adultesa, s'han demostrat a si mateixes i als altres que tenen molta capacitat i possibilitats d'aprenentatge, si es superen els prejudicis edistes i les teories del dèficit.

Els estudis longitudinals sobre la intel·ligència i la memòria adultes: el problema de validesa metodològica o dels dissenys d'anàlisi

Schaie qüestiona la validesa dels resultats obtinguts fins al moment sobre la intel·ligència adulta. Compara els resultats dels estudis de disseny longitudinal sobre intel·ligència adulta amb els transversals, demostrant que la intel·ligència adulta no decreix amb l'edat. Mitjançant aquestes investigacions es demostra també com alguns aspectes d'aquesta intel·ligència augmenten amb l'edat adulta i com aquesta és diferent a la intel·ligència infantil.

Els estudis longitudinals mesuren el nivell de resposta de tests d'intel·ligència d'un grup de persones durant un període de temps al llarg de la seva vida. Són tests realitzats en diferents moments d'aquest període i permeteren demostrar com es produeix un augment de la intel·ligència durant tota l'adultesa (Schaie, 1983, 2003). D'aquesta forma vénen a desmentir els resultats dels estudis de disseny transversal que en comparar els nivells de resolució dels tests en un únic moment temporal diferents grups d'edat, es té en compte que hi intervenen altres variables a més de l'edat. Variables com l'efecte generacional aïllat del de l'edat o d'altres condicionen de tal manera els resultats de resolució que n'invaliden l'anàlisi.

D'alguna manera posa en evidència el problema d'objectivitat i validesa que presenten els mètodes d'anàlisi ja que no només condicionen els resultats de l'anàlisi sinó que els determinen.

En el disseny transversal l'efecte de l'edat inclou, encara que de manera velada, el generacional (Flecha, 1990). Les persones joves no només tenen menys edat sinó que, a més a més, han tingut més possibilitats educatives i han viscut situacions sòcio-històriques diferents. No és pas el mateix haver nascut, al nostre país, als anys de la postguerra, que en els seixanta o en els vuitanta perquè entre una generació hi altra hi ha canvis estructurals molt importants a nivell de condicions de vida i d'escolarització. Sense aïllar els dos efectes, cal qüestionar la validesa dels resultats obtinguts fins a aquell moment.

En molts estudis anteriors els tipus de tests i els procediments eren típics de l'escolarització infantil, tant pel que fa a les tasques i els problemes plantejats com els temps per a resoldre-les. Així, les persones adultes que no havien passat pel sistema acadèmic obtenien resultats molt pobres, en no estar avesats a resoldre aquests tipus de tasques contextualitzades en l'àmbit acadèmic, ni estar familiaritzats amb el llenguatge emprat.

Per tant, la clau no està en si la intel·ligència declina o no, sinó en la metodologia d'anàlisi: el tipus i selecció dels factors que poden augmentar, més fàcilment, amb l'edat i dels que tendeixen a disminuir. Com es veu l'adequabilitat de la metodologia i dels instruments d'anàlisi condiciona els resultats d'estudi.

Cattell, intel·ligència fluïda i cristal·litzada

La teoria de Wechsler del "declinament" queda àmpliament superada per les aportacions de Cattell (1971) fins al punt que modifiquen la concepció mateixa d'allò que considerem com a intel·ligència. Estableix la distinció de l'habilitat intel·lectual en dos factors generals anomenats *intel·ligència fluïda i intel·ligència cristal·litzada.*

La intel·ligència fluïda s'entén com la capacitat cognitiva general que pot ser reflectida en la realització de tests que requereixen un pensament relacional productiu però poc coneixement, experiència o habilitat d'aprenentatge. En aquest sentit, la memòria instantània i la capacitat de recordar completament o la resposta a un estímul extern poden ser elements crítics en la intel·ligència fluïda.

La intel·ligència cristal·litzada, en canvi, inclou coneixements mecànics i socials, visualització i raonament espacial, certesa en la percepció i realització motriu. El vocabulari, la informació general, l'ús de similituds i judicis es consideren mesures importants en les bases de la intel·ligència cristal·litzada.

Mentre que la intel·ligència fluïda, vinculada a la base fisiològica, tendeix a decréixer amb l'edat, la cristal·litzada que va lligada a l'experiència del propi context sòcio-cultural en el que la persona intervé i es desenvolupa, pot anar creixent indefinidament al llarg de la vida. El concepte d'*intel·ligència cristal·litzada* ha evolucionat cap a la noció d'*intel·ligència pràctica,* a partir dels estudis de Cole i Scribner i després, de la mà del Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de les Desigualtats la Universitat de Barcelona (CREA), cap a *intel·ligència cultural.*

Perspectiva històrica: Vigotsky, Cole i Scribner

A continuació desenvolupem les aportacions de la perspectiva històrica iniciada per Vigostky i l'escola russa, continuada més tard per autors com Mikel Cole, Sílvia Scribner i d'altres perquè aborden el tema de l'aprenentatge des de la psicologia social i cultural avançant cap a postulats en els que s'inclou la interacció i el llenguatge en l'acció de la comunitat com a elements vertebradors del desenvolupament individual i col·lectiu.

Vigotsky estableix, en la seva teoria, una relació entre el medi social, cultural i l'aprenentatge de tal manera que en la mesura que es genera una transformació del medi o en el medi, es provoquen situacions d'aprenentatge. Les persones modifiquen els seus significats partir de la interacció amb el medi en la mesura

que aquest es transforma i desenvolupen noves formes de relacionar-se amb aquest i les persones.

Cal subratllar la importància de l'enfocament vigotskià en relació amb l'aprenentatge perquè a diferencia de l'enfocament de Piaget, Vigotsky remarca la importància de posar els orígens del coneixement en les interaccions socials en les que participa l'individu. Tracta les transformacions del medi social com una part fonamental integrant del procés de canvi cognitiu i com aquestes influeixen sobre les persones i la seva estructura cognitiva.

Vigotsky explica com, al llarg del procés històric, es produeixen canvis en l'estructura de l'activitat mental, no només pel que fa al contingut, sinó en les formes bàsiques dels processos cognitius. Considera que tant les estructures socials com les mentals tenen origen concrets i són el resultat dels nivells de desenvolupament instrumental apresos. El més fonamental de la conducta humana està en la seva naturalesa mediada per instruments i símbols, entenent els instruments com els intermediaris entre la realitat, els altres i l'acció.

Un moment clau en l'evolució del pensament és quan el llenguatge esdevé instrument psicològic per a la regulació d'activitats pràctiques. Amb aquest canvi apareixen noves varietats de memòria i de pensament. La pràctica humana pot ser analitzada a partir de la relació entre canvis històrico-socials i processos cognitius. La integració entre el que és intern i el que és extern. La cultura exterioritza la ment en els seus instruments, com el llenguatge i les institucions socials.

El moment més significatiu en el curs del desenvolupament intel·lectual, que genera les formes més purament humanes de la intel·ligència pràctica i abstracta, és quan el llenguatge i l'activitat pràctica, dues línies de desenvolupament abans totalment independents, convergeixen. (...) l'infant comença a dominar l'entorn amb l'ajut del llenguatge. Això possibilita noves relacions amb l'entorn ultra la nova organització de la pròpia conducta. La creació d'aquestes formes de conducta essencialment humanes produeix més endavant l'intel·lecte, i es

converteix després en la base de la tasca productiva: la forma específicament humana d'utilitzar els instruments. (Vigotski, 1988: 43)

El canvi cognitiu porta les interioritzacions i transformacions de les relacions socials en les que es troba immers el subjecte, incloent-hi, també, els instruments culturals que fan de 'mediadors' en les interaccions entre les persones i entre aquestes i la realitat (Newman, Griffin i Cole, 1991).

Així, l'aprenentatge o canvi cognitiu es produeix en la zona de desenvolupament pròxim (ZDP)[32]: en el sentit de la situació en la que es produeix una interacció entre les persones i l'entorn social on es produeix dita situació.

Los cambios cognitivos como los observados en el ciclo sobre los indígenas americanos surgen de las interacciones de los niños con el medio. Son como las interacciones dialécticas que describe Piaget excepto en que esta interacción se produce en relación con el medio construido culturalmente y no con las propiedades físicas universales del medio. La aparente unidireccionalidad de las secuencias ontogénicas puede que tenga más que ver con el hecho de que uno de los polos de la interacción lleve la voz cantante, basada en siglos de experiencia cultural. (Newman, Griffin i Cole, 1991: 141)

Dins aquesta perspectiva, Cole i Scribner (1977) estableixen que el tipus d'habilitats cognitives de les persones és el resultat de la relació entre els processos cognitius i la pràctica diària.

En l'estudi que realitzen sobre la cultura Vai de Liberia arriben a la conclusió que el medi on es produeix l'alfabetització i la seva funció social es determina en l'adquisició d'habilitats cognitives. Els autors mostren fins on arriba la influència del medi en el procés d'alfabetització i com aquest condiciona la seva conceptualització. Els Vai aprenen l'escriptura en família i no a l'escola que només utilitza l'anglès. En cada context el procés d'adquisició de l'escriptura i la funció donada a aquesta és diferent.

[32] *la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un poblema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç* (Vigotski, 1988: 103)

L'estudi posa en qüestionament que l'alfabetització, per ella mateixa, pugui arribar a formes superiors de pensament, sinó que simplement desenvolupa altres formes diferents de pensament en consonància amb el seu procés d'adquisició i la seva funció. La conclusió que revela és que el principal condicionant del desenvolupament dels processos cognitius és, precisament, la seva funció.

D'aquesta manera queda en entredit que les formes superiors de pensament, depenguin més directament d'un procés de formació estructurat i reglat que no pas de la funcionalitat de l'operació mental a realitzar. Aquest aspecte és de rellevant importància de cara a la conceptualització de les diferents formes d'aprenentatge.

La Teoria de l'Activitat de Leontiev

La unitat més apropiada d'anàlisi és l'acció mediada per instruments i orientada cap a un objectiu, segons l'enfocament vigostkià. L'anàlisi conjunta de la consciència, el significat de la paraula i l'acció com a unitats del funcionament psicològic són d'especial importància de cara a la concepció de l'aprenentatge i l'ús d'instruments per a mesurar-lo.

Vigotsky recull la *teoria de l'activitat* de Leontiev desenvolupada més tard per altres psicòlegs com Wertsch, Minick, Lave, Rommetveit, Scribner, Cole, etc. i per autors d'altres camps de les ciències socials com Habermas, Goffman, etc.

En el darrer Leontiev (1975-1981) s'exposen varis nivells diferents i interrrelacionats d'anàlisi dins la teoria de l'activitat.

El primer nivell d'anàlisi és el de l'**activitat** entesa com un sistema amb la seva pròpia estructura, el seu desenvolupament i les seves transformacions internes.

Aquest nivell d'anàlisi sobre les activitats és rarament considerada en els plantejaments occidentals de psicologia (Werstch, 1988) i sí queda recollida per autors com Goffman (1971) qui explica que la noció d'activitat es centra en

contextos definits sòcioculturalment en els que es produeix el desenvolupament de les persones a partir de les situacions i les relacions interactives, cara a cara, que s'hi donen. Una 'actuació' (*performance)* és definida per Goffman com *la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes.* (Goffman, 1971: 27)

Aquesta actuació ve determinada pel marc de referència i el context analític en el que la persona realitza l'actuació a partir de les interaccions que s'hi donen i el rol pres en la pròpia representació amb la que aquesta persona transmet les impressions de 'si mateixa'.

Són aquests contextos definits sòcioculturalment com el treball, la formació o la instrucció els que condicionen i alhora són condicionats per l'activitat. L'activitat doncs és una interpretació i una creació sòcio-cultural determinada pels participants en aquest context.

El següent nivell d'anàlisi se centra en la unitat d'**acció** orientada cap a un objectiu (de manera semblant a l'acció teleològica de Habermas). Per a Leontiev una acció pot contribuir a la realització de diferents activitats. Pot ésser transferida des d'una activitat a una altra activitat revelant, així, la seva relativa independència.

El tercer nivell d'anàlisi està relacionat amb l'**operació.** Així mentre que una acció està relacionada amb un objectiu, una operació està relacionada amb les condicions concretes sota les que es duu a terme una acció. L'acció orientada cap a un objectiu generalitzable es materialitza en un context d'espai i temps real a través de les operacions. Una operació es confirmarà (i per tant pot ser susceptible de variació) en funció de la distància i els obstacles trobats fins a l'objectiu establert.

Quadre: Nivells d'Anàlisi de la Teoria de l'Activitat

Nivells d'Anàlisi	Actuació	Orientació de l'actuació
1er.	Activitat	Motiu
2n.	Acció	Objectiu
3er.	Operació	Condicions

Elaboració pròpia en base a Leontiev, 1981

La diferència que estableix Leontiev entre acció i la seva materialització operativa (operació) malgrat que no es basà en la teoria semiòtica (Werstch, 1988) s'apropa a la diferenciació que estableix Chomsky (1976) entre competència i actuació[33].

Les operacions són 'materialitzacions' de les accions i que per tant en condicions, situacions i contextos diferents, la mateixa acció es materialitzarà en formes diferents.
Per aquest motiu cal una consideració d'aquesta relació entre acció (competència) i operació (actuació).

A partir d'aquí la **paraula** passa a ser considerada, en comptes d'una unitat d'anàlisi, a **mediadora** d'aquesta. Leontiev identifica dos nivells d'anàlisi, accions i operacions, és a dir la composició operacional de les accions, més un tercer que és l'activitat que no la pot reduir a altres unitats d'anàlisi com podrien ser els llaços estímul-resposta, unitats, accions, operacions de processament de la informació, etc.

La seva teoria de l'activitat l'enquadra en el procés sociohistòric del sorgiment del procés de transformació de la matèria en productes intercanviables al llarg del treball individual.

Si entenem per **activitat** un context situacional institucionalment definit, la seva configuració està basada en una sèrie de suposicions sobre els objectius i mitjans adequats utilitzats per les persones participants. Per tant un context

[33] Tal com hem vist en el capítol 2 l'aportació de Chomsky en la diferenciació entre 'competència' i 'actuació' mostra com tothom té la 'competència' en el sentit de 'capacitat' – coneixement dels parlants de la llengua i de generar llenguatge utilitzant normes gramaticals independentment de la seva actuació concreta condicionada per la llengua, el context social i cultural i les situacions concretes en les que ambdues es desenvolupen.

situacional guia la selecció d'accions i la composició operacional de les accions. Leontiev anomena **motiu** a la força directriu i integradora de les suposicions implícites que fan moure l'activitat en aquest context. El "motiu" és un aspecte del context concret social i històric específic, definit institucionalment.

Si analitzem el treball i l'educació observem que ambdós tenen motius diferents. El treball té com a motivació principal la productivitat i l'educació (la formació), l'aprenentatge. Aquesta diferència entre la motivació principal d'ambdues activitats fa que les accions s'hi conformin de manera molt diferent. Si l'organització de l'activitat educativa i d'avaluació pren sentit en el context situacional laboral ens trobem davant d'un canvi d'objectius de les accions i de les condicions per a que es facin operatives respecte de si el context situacional és l'educatiu, perquè la seva motivació serà una altra: aprendre.

El context situacional de l'activitat doncs no només la condiciona sinó que, junt amb seu "motiu", proporciona un mitjà per a relacionar els fenòmens de tipus social institucional amb els fenòmens psicològics individuals. L'estudi realitzat a Brasil per Werstch i els seus col·legues (1988) i el d'Scribner i Cole amb els Vai de Liberia (Scribner i Cole, 1977), així ho mostren.

Werstch en l'estudi ho expressa així: *Las madres interpretaron su funcionamiento cognitivo conjunto en términos de un contexto situacional de actividad laboral, mientras que los profesores lo interpretaron en términos de un contexto situacional de actividad de instrucción. Las madres brasileñas organizaban el funcionamiento interpsicológico basadas en la suposición de que la ejecución eficiente y sin errores de una tarea orientada hacia un objetivo determinado tenía prioridad. (...) Por el contrario, en un contexto situacional de actividad de instrucción, en la que el motivo para aprender es el aprendizaje en si mismo, la ejecución de tareas eficientemente y sin errores permanece en un plano secundario* (Werstch, 1988: 222)

Les suposicions d'activitat d'instrucció de les mares –que havien anat molt poc a l'escola- i la dels mestres era diferent. Cadascú portava a terme l'organització

del funcionament interpsicològic d'acord amb les seves pròpies suposicions de l'activitat: unes la de la producció i els altres la de la instrucció.

En aquest mateix sentit alguns estudis sobre formació recullen la necessitat de distingir la diferència entre un i altre motiu de l'activitat. Aquesta marca un tipus d'orientació per a la formació adreçada o bé principalment als objectius del treball o als de l'aprenentatge.

Anàlisi de les diferències entre la pedagogia oficial i la del sector informal de Posner

A continuació presentem de manera resumida l'anàlisi que fa Posner (1994) al respecte perquè suggereix elements a tenir en compte de cara a establir ponts entre les formes d'aprenentatge, més informals, en el treball i la formació des d'una perspectiva educativa més formal.

La investigació de l'estructura i els sistemes de transmissió de coneixements relacionats amb la producció dins del sector informal de contextos rurals i urbans de Posner (1994) mostra com l'èxit de la formació rau en el seu sistema d'adaptació al sistema productiu del treball. L'aprenentatge es desenvolupa a partir de l'adquisició d'habilitats i destreses dins les necessitats i possibilitats del treball en el seu propi context.

L'aprenentatge informal en aquests contextos de treball es caracteritza per comptar amb un sistema complicat d'interrelacions en tots els nivells de la producció, reproducció i distribució. Aquest sistema compta amb un procés molt eficient de comunicació i transmissió de coneixements relacionat amb els processos de producció i les seves funcions. Aquest es caracteritza sobretot per una pedagogia també informal basada en la desaparició de barreres i en les relacions de comunicació entre persones, coneixements i codis, així com la seva propietat i avaluació.

L'autor presenta un decàleg en el que analitza les diferències entre la pedagogia oficial de formació per al treball i la del sector informal que anomena

'pedagogia del sector informal' en la que es diferencien les seves accions com a conseqüència de les 'motivacions' diferents.

Quadre: La pedagogia oficial i la informal de la formació per al treball

	Pedagogia oficial	Pedagogia sector informal
Àrees de coneixement	Fort aïllament entre matèries i àrees (relacionat amb la divisió social del treball i el treball basat en l'especialització)	Intercanviabilitat entre les feines. "fer una mica de tot" (l'autor ho compara amb la producció artesanal)
Producció de coneixement	Especialització dels coneixements	Generalització dels coneixements
Procés d'adquisició de coneixement	Acte solitari encaminat a controlar els continguts i les seves regles	Acció grupal, l'aprenentatge es modifica per la realització: per les realitzacions pràctiques i l'intercanvi de coneixements
Instruments del coneixements	L'aula, els manuals i la memorització dels nous codis i conceptes.	L'experiència com a base d'aprenentatge: comparació, contrast, etc. com a formes per a accedir al codi
Lloc de transmissió de coneixement	Aula	En el treball: no hi ha separació entre l'acte d'aprendre i l'acte de fer.
Relació entre coneixement i pràctica	La pràctica és una forma de confirmar la teoria prèviament formalitzada	La pràctica és la base de l'aprenentatge, perquè aprendre és resoldre problemes concrets
Avaluació de coneixement	Progrés individual mesurat per proves	Progrés mesurat per la producció i a solidaritat social
Accés al coneixement	Acumulat i examinat	Emmagatzemat com un *corpus* contínuament adaptat per la pràctica i al que s'hi accedeix constantment
Propietat del coneixement	De l'expert o professor	Del grup: el treball es fa en grup i el coneixement pertany a ell
Rol de l'educador-a	Agent de transmissió, avaluació i selecció de coneixements	La funció educadora recau en la persona que es presta a la realització de la tasca i a la resolució de problemes

Elaboració pròpia en base a Posner (1994)

El pensament pràctic: Silvia Scribner

Les darreres investigacions que realitzà Silvia Scribner s'enfocaren en la línia del *pensament pràctic.* Aquestes estan basades, com hem vist, en la perspectiva psicològica de Vigotsky i Leontiev, en la *Teoria de l'Activitat* amb l'explicació integrada de la ment en acció. La seva exposició es realitza des de la consideració de la intel·ligència com un ample ventall d'intel·ligències diverses segons els contextos socials en els quals es desenvolupen.

La configuració del pensament pràctic es produeix, segons Scribner, a partir del procés d'interacció entre les persones, el món i els altres. La pròpia interacció representa una síntesi entre processos mentals i d'actuació (comportamentals).

Les seqüències organitzades al voltant de motius específics constitueixen les activitats. No separa l'estudi de les activitats mentals de les d'actuació sinó que analitza la síntesi d'ambdues en la seva interacció amb les altres persones i l'entorn. En aquesta interacció es realitzen activitats que formen part d'un sistema de vida social. Les persones actuen per dur a terme objectius que tenen sentit en la seva comunitat, utilitzant estris, símbols i formes d'actuació que es desenvolupen i es transmeten culturalment en les múltiples i variades realitzacions quotidianes. Es per això que el contingut concret de les activitats i motivacions es troben en continu canvi i, és així com canvien també, els processos mentals incorporats a les esmentades activitats.

Scribner des dels estudis transculturals amb M. Cole i els seus propis en la indústria lletera, explica la creativitat i solidesa de l'aprenentatge pràctic en el propi context d'actuació i de treball compartit i experienciat amb les altres persones. Scribner explica que la resolució de problemes en la vida quotidiana és el resultat de la relació entre les accions mentals i manuals i la interacció amb els altres i el context on es realitza l'acció. Les operacions mentals que acompanyen a les operacions manuals desenvolupen un pensament pràctic diferent al que es desenvolupa a l'escola on les accions es realitzen de manera teòrica, a partir d'un procediment resolutiu formal i de manera descontextualitzada. Les primeres no només són resolutivament satisfactòries sinó que poden esdevenir més creatives que les formals (Scribner, 1988).

Problem-solving in shopping, cooking, and other mundane pursuits shares certain family resemblances with the modes of problem-solving we have found in certain work occupations. These congruences give us some warrant for assuming that practical thinking is orderly, that it exhibits certain common characteristics in a variety of purposive life activities, and that it is amenable to scientific understanding. (Scribner, 1988: 12)

[*Les resolucions de problemes en la compra, la cuina i altres activitats mundanes comparteixen certes semblances amb les formes de resolució de problemes que hem trobat en algunes activitats laborals. Aquestes congruències ens donen alguna justificació per a assumir que el pensament*

pràctic és ordenat, que mostra certes característiques comuns en una varietat d'activitats de la vida i que és susceptible de ser entès científicament] (Scribner, 1988: 12)

Un altre grup de elements importants d'analitzar són que les activitats poden ser examinades psicològicament en diferents nivells. En el nivell primordial l'activitat com a tal, o en termes d'acció d'objectius dirigits que les comprenen o les operacions específiques en què es duen a terme les accions. Els objectius de l'acció poden ser canviables o no, però les operacions usades per a realitzar-les varien en funció de les circumstàncies i el temps.

Silvia Scribner, en la recerca sobre com les operacions manuals i mentals estan coordinades en l'acció i com aquestes canvien en canviar les condicions i l'expertesa en el treball, arriba a la conclusió següent:
Our analysis goes further in demonstrating, for one particular action system, that execution has its mental as well as manual components, and that mental and motor processes may substitute for each other. We might say that, in certain circumstances, operations of the head and of the hand are functionally equivalent. (Scribner, 1988: 9)

[La nostra anàlisi demostra que per a un particular sistema d'acció, aquesta execució, té components tant mentals com manuals i que els processos mental i motor poden substituir-se mútuament. Podem dir que, en determinades circumstàncies, operacions amb el cap i amb la mà són funcionalment equivalents.]

Això es dóna en l'anàlisi de les capacitats intel·lectuals utilitzades per les persones en el propi lloc de treball per tal de resoldre'n les tasques que es succeeixen.

El pensament pràctic es pot definir com aquella manera de pensar que es desenvolupa en activats globals i completes amb la finalitat realitzar aquestes activitats, sense que es diferencii el treball intel·lectual del treball manual. Per

tant, l'estudi dels processos cognitius ha d'emmarcar-se en els processos socials on es produeix.

D'aquesta manera podem diferenciar el pensament pràctic com a conseqüència del pensament en l'acció del pensament acadèmic resultant de processos d'activitats mentals basats en construccions formals teòriques contextualitzades en l'abstracció de l'acadèmia i amb poc desenvolupament de resolució pràctica.

L'anàlisi del pensament pràctic que es posa en marxa en les activitats laborals requereix la participació reflexiva de la persona treballadora.

En l'anàlisi de diferents ocupacions clau d'una empresa, tant de coll blau com d'oficina, unes d'actuacions més simbòliques i d'altres més físiques, descobreix que en qualsevol condició de treball que permet formes opcionals d'acció, les persones treballadores amb més experiència mostren formes més flexibles de resolució de problemes que serveixen per estalviar esforç en el treball. L'esforç estalviat en els treballs més simbòlics és, per descomptat, mental, no físic.

Scribner exposa que la recerca en la resolució de problemes tendeix a interpretar els objectius només en termes de resultats objectius elaborats per l'analista o experimentador sense tenir en compte que les resolucions estan en la ment de les persones que resolen les qüestions pràctiques i les condicions en les que ho fan. En aquest sentit les condicions 'de laboratori' esdevenen inapropiades per a la resolució o actuació flexible de coneixements perquè els propòsits i ideals de les persones són forjats sobre valors i comprensions pròpies que es conformen en els contextos institucionals i culturals en els que aquestes es belluguen. Per tant, l'anàlisi del treball ha de tenir en compte el context i la comprensió que d'aquest en fan les persones treballadores.

To examine this aspect of human functioning we need to shift to a social level of analysis and study of the larger institutional and cultural contexts in which individual ideals and purposes take shape. (Scribner, 1988: 10)

[Per a examinar aquest aspecte del funcionament humà hem de traslladar-nos a un nivell social d'anàlisi i estudi dels contextos culturals i institucionals més amplis, en els quals els ideals i propòsits individuals prenen forma.] (Scribner, 1988: 10)

En general, en una comunitat de treball o dins l'empresa les estratègies del mínim esforç són considerades com normes culturals de formes intel·ligents de treball. Les persones treballadores fan un esforç conscient per a planificar les seves estratègies, de vegades explicitades descrivint la seva recerca activa per a establir les seves dreceres mentals o físiques, cosa que caracteritza el mínim esforç com un criteri d'optimització del treball sota els principis subjectius de les persones treballadores en l'organització del treball.

L'aprenentatge pràctic en el treball és diferent de l'aprenentatge a l'aula.

En treballs posteriors, Scribner i Sachs (1991) efectuen una recerca, durant un període de més de cinc anys, en dues empreses que introdueixen un sistema informàtic per a la planificació de recursos de fabricació i la formació dels seus treballadors, es realitza un estudi comparatiu entre les contribucions específiques de l'aprenentatge de l'aula i l'aprenentatge en el lloc de treball per a obtenir el mestratge sobre el mateix domini de coneixement.

Arrel d'aquesta investigació arriben a les següents conclusions:

- *Les activitats diàries de treball són estructures per l'aprenentatge.* Quan els treballadors participen en la realització de les tasques del treball junt amb els altres, l'adquisició de coneixement és un *subproducte institucional*: La producció de connectors també produeix que les persones coneguin sobre aquests connectors i com fer-los. Les persones adquireixen coneixement d'un domini -la pròpia comprensió de conceptes i fets- que esdevé molt més a prop d'establir un pont a connector amb la natura específica de les activitats del seu treball, el disseny i l'organització social d'aquest treball.

Tal com nosaltres interactuem amb persones, objectes i les formes dels conceptes és tal com aprenem i comprenem sobre aquests.

- *Sense una formació extensa a nivell acadèmic, professional o fins i tot en el treball, les persones poden assolir una comprensió conceptual sobre el treball.* Tenen varis canals d'evidències: moltes persones sense cap estudi formal de Planificació de recursos de fabricació orienten tasques formals, de la mateixa manera que els treballadors que han tingut estudis. Expliquen que els planificadors de l'empresa Intek, amb només alguns estudis, resolen igual de bé que els altres de Kemps que han estat formats i certificats per l'American Production and Inventory Control Society (APICS).

  Descobreixen que *els treballadors d'ambdues empreses són capaços d'integrar els conceptes del sistema informàtic amb conceptes d'ús, tendència, pronòstic i coneixement de la producció.* La comprensió dels diferents ítems no és només com objectes que s'ordenaran sinó com les parts en que poden estar constituïts en una varietat de formes. Aquesta comprensió inclou també consideracions polítiques que impliquen opcions d'actuació per exemple si comprar o fabricar una part. En altres paraules, molts dels treballadors comprenen que determinar l'ordre d'un nombre de peces no és simplement un problema de matemàtiques sinó que implica una comprensió de la sincronització, dels costos de producció, dels temps de producció i els tipus de parts.

- *La manera com està configurat el lloc de treball –i no la presència de tecnologia- afavoreix o inhibeix l'aprenentatge.* Una empresa que organitza planificació simple en un sistema segmentat de tasques limitarà que els seus treballadors hi puguin aprendre. Si en el lloc de treball o l'aula, el que és emfatitzat i promogut en un marc d'ajudes, les persones poden desenvolupar qualsevol forma de processament: o bé una comprensió conceptual o una alta rutinització. A partir d'aquí es planteja quins són el tipus d'habilitats a adquirir per part de les persones treballadores.
- Com que les persones arriben a un ofici, des d'una llarga varietat de rutes, la planificació educativa ha de considerar proveir-se de múltiples i

alternatives formes d'ensenyament i ha dissenyar, de manera molt acurada, el millor programa de formació. L'aprenentatge de conceptes teòrics no pot ser un enfocament de les polítiques d'actuació com una qüestió entre escola o en el lloc de treball. *Moltes de les destreses que els educadors han assumit que podrien ser apreses a l'escola, o com a l'escola, han estat apreses en el lloc de treball per persones que no posseeixen educació formal o formació mitjançant educació superior.* Això no vol dir que el lloc de treball sigui el millor lloc per aprendre o que l'aprenentatge en el treball és la millor manera d'aprendre. Però si les persones poden desenvolupar coneixement o un tipus de comprensió conceptual sense una base de formació escolar, el lloc de treball és clarament un ambient potencial d'aprenentatge. Per tant, cal avançar en les formes que permetin entendre i 'empènyer' aquest potencial.

Però tal com expressa Scribner, mentre és ben conegut que els treballadors i treballadores adquireixen coneixement de la producció mitjançant l'experiència de treball, se sap molt poc sobre com els treballadors integren conceptes abstractes amb continguts concrets (Scribner i Sachs, 1991).

És clar que en la fàbrica moderna els treballadors treballen en dos móns paral·lels: un és la planificació de recursos de fabricació i l'altre és la producció. Algunes persones es relacionen amb objectes mitjançant el sistema informàtic; coneixen les representacions dels objectes (per exemple: #k-22-91). Altres es relacionen amb els objectes com a coses concretes amb pes, mida, cost, dificultat d'emmagatzement, etc. Només hi pot haver bona planificació si cada treballador o treballadora pot establir un pont entre els dos móns. (Scribner i Sachs, 1991: 8)

La pregunta que d'això se'n deriva és precisament de quina manera poden aprendre a fer-ho; a quin 'regne' de coneixement han d'accedir i la forma en què les persones construeixen les seves comprensions en els seus sistemes conceptuals.

L'experiència esdevé cabdal en el mode de realització d'una activitat laboral donat que aquesta ve conformada per les característiques del pensament pràctic.

Scribner al seu temps també tracta el tema de l'experiència com una forma de 'coneixement en l'acció' que condiciona i transforma les formes de resolució de tasques, diferenciant les formes de resolució entre el novell i l'expert.

Common to expert performance in all jobs we have analyzed to date are a set of interrelated attributes: flexibility in modes of solution to formally identical problems, creative shortcuts to simplify and economize on mental and physical effort, fine-tuning to the environment, and effective utilization of setting-specific knowledge. (Scribner, 1988: 11)

[Hi ha una sèrie d'atributs interrelacionats que són comuns a l'actuació experta en totes les feines que hem analitzat fins ara: flexibilitat en les maneres de solucionar problemes formalment idèntics, dreceres creatives per a simplificar i economitzar l'esforç físic i mental, bona sintonia amb l'entorn i utilització efectiva del coneixement específic del context]. (Scribner, 1988: 11).

L'expertesa professional és contextualitzada. Per tant, es tracta d'una conceptualització de l'expert, més lligada a l'experiència en l'activitat professional (o de l'activitat pràctica) que es diferencia del novell perquè no té experiència. El novell no ha desenvolupat el coneixement pràctic que el context del treball en la seva realització professional permet proveir a l'experienciat. Val a dir que aquesta idea té poc a veure amb la idea de l'expert en el sentit de Giddens (1997): un expert que captiva el coneixement popular, el transforma i formalitza per tornar-lo 'desapropiat' al món de la pràctica[34].

Nuestros análisis demostraron que los modos de solución cambian con la experiencia. La práctica se orienta hacia la diferencia: el proceso de resolución de problemas se estructura por el repertorio de conocimiento y estrategias

[34] Aquest concepte serà degudament tractat en l'apartat núm. 5 del sisè capítol quan s'aborda el tema de l'abús de l'ús del coneixement expert en la teoria i pràctica dels mètodes i instruments d'anàlisi

disponibles para el experto, en comparación con el novato. (...) Nuestra investigación propone que una pauta del desarrollo del desempeño del novato al experto puede no estar restringida a esta clase de actividades difíciles – referint-se a la física i la música-*, sino que es posible que representen el curso de la adquisición de habilidades por el adulto en las actividades mundanas que comúnmente consideramos "no cualificadas".* (Scribner, 2002: 300)

La distinció entre coneixement explícit i coneixement tàcit: Michel Polanyi

Les maneres de conèixer el món, segons Polanyi, són de dos tipus; un és el coneixement, tal com s'ha definit de manera tradicional formulat científicament a partir dels esquemes conceptuals i l'altra és el *coneixement no formulat*, com el que tenim d'una cosa en el moment d'actuar. Polanyi (1966) anomena al primer *coneixement explícit* i al segon *coneixement tàcit.*

El coneixement tàcit té l'aparença d'una activitat pròpia particular a la que Polanyi diu que li manca el caràcter públic i objectiu del coneixement explícit. En aquest detall és en el que l'autor centra l'atenció de la seva anàlisi ja que creu que és erroni pensar que el coneixement tàcit està mancat de la qualitat essencial del coneixement ans al contrari. La seva tesi radica en demostrar com aquest coneixement tàcit és el principi dominant de tot coneixement.

Una de les diferències entre els dos tipus de coneixement és d'índole lògica i rau en que podem reflexionar de manera crítica sobre alguna cosa que està explicitada (coneixement explícit) però que, en canvi, no podem fer-ho sobre la nostra 'captació tàcita' de l'experiència. Les persones exploren i observen la seva realitat de manera tàcita, de la mateixa manera que els animals però amb la diferència que els humans ho representem, per exemple, en un mapa, malgrat que aquest pugui –de vegades- estar mal dibuixat. És a dir, un mapa pot ser una representació, més o menys fidel, de la realitat i el fet que estigui més o menys ajustada a aquesta ve condicionada per la lògica i el llenguatge de la 'cartografia' que és, alhora, una construcció social resultant de la interacció social respecte la representació d'aquest coneixement de la realitat.

Tenint en compte que els mapes conceptuals són una construcció social del coneixement, cal tenir-ho present a l'hora de parlar de com s'ha construït social i científicament el coneixement explícit. D'altra banda, l'explicitació i la seva conseqüent representació ens permet no només reflexionar sobre el què sabem sinó també que podem utilitzar-la com a guia per a una activitat real i, en conseqüència, les modificacions dels meus coneixements, si s'escau.

En canvi el coneixement tàcit actua diferentment en el sentit que en cada moment només podem veure les coses d'una manera, si torno a mirar, després, les coses són diferents.

Pel que fa al coneixement de la realitat. Polanyi, parla que hi ha dos nivells de realitat. El nivell superior està composat per màquines i l'inferior són parts d'aquestes màquines, vistes en sí mateixes com simples objectes inanimats, sense tenir en compte per a res la seva funció com a parts de les màquines. A l'igual que amb l'anàlisi minuciosa de les peces separades d'un rellotge no s'arriba a descobrir el principi que aplica el rellotge per a mesurar el temps, tampoc l'estudi de les màquines que configura la ciència de l'enginyeria pot ser estudiat a partir nòmés de la física i la química.

La seva proposta, en consonància amb la seva teoria del *coneixement personal,* va en la línia que tota anàlisi radica en la comprensió significativa d'un conjunt de detalls en funció d'una entitat coherent.

Les màquines estan formades per parts que serveixen en conjunt un determinat propòsit, operant d'acord amb determinats principis que són coneguts per l'enginyeria i desconeguts per la física i la química.

Però *cuando estos principios operacionales describen las partes de la máquina como órganos que cumplen ciertas funciones en el funcionamiento de la máquina, están implícitas propiedades físicas y químicas generales de esas partes. (...)los principios de una máquina requieren que las partes de la misma tengan ciertas propiedades físico-químicas, que se pueden clasificar como las condiciones para el funcionamiento eficiente de la máquina. Esta formulación pone en evidencia que el conocimiento de la física y la química es fundamental*

para el conocimiento y comprensión de los principios operacionales con la ciencia de la ingeniería pura, resulta que solo la ingeniería nos puede decir cómo lograr ciertos éxitos prácticos, de los que nada sabe la ciencia pura (Polanyi, 1966:38). I a la inversa amb la ciència pura. L'autor ve a dir que només la tecnologia (com a sinopsi del saber científic i el pràctic) revela la veritable naturalesa d'una màquina en definir-la a través del seu funcionament exitós perquè té en compte la seva finalitat realitzada com la que li aporta el significat.

Polanyi però fa una anàlisi crítica de l'ús – abús que s'ha fet del coneixement explícit i el seu desenvolupament, promovent l'emmudiment del coneixement tàcit. Explica, mitjançant la metàfora del viatger que va acompanyat d'un mapa molt minuciós, especialitzat de la regió, com recorre la zona des de la superioritat de saber-se situat, comparant-lo amb l'explorador que entra per primer cop a la regió. Aquesta superioritat amb que mira el viatger que acaba d'arribar, li impedeix observar els moviments exploratoris –els seus progressos en el descobriment de la zona a partir del tempteig- que representen uns resultats molt més meritoris que els de l'itinerari perfectament ben traçat del viatger. És en el fet de la consecució dels resultats sobre la realitat, a partir del tempteig, on l'autor ressalta la importància de l'acte de pensament *més elevat* de l'home: produir coneixement; *la mente del hombre exhibe sus potencialidades máximas cuando somete a su control territorios hasta entonces vírgenes.* (Polanyi: 1966, 14)

La teoria del coneixement tàcit es basa en la capacitat de veure les coses d'una determinada manera, i no d'una altra, i de l'aprenentatge en contextos concrets ja que la forma tàcita d'adquisició de coneixements s'efectua mitjançant una reorganització de l'experiència que té el control intel·lectual de la mateixa. Aquest fet, que consisteix en abarcar l'experiència i fer-la intel·ligible, es sintetitza amb el que anomena *comprensió*[35]; sense renunciar a la pretensió de comprendre la naturalesa oculta de les coses. En aquest aspecte l'autor critica la filosofia de la ciència moderna que condemna qualsevol intent de fer-ho per considerar-ho acientífic.

[35] Aquí Polanyi fa una apreciació respecte al concepte de 'comprensió': el procés de comprensió va més enllà del que l'empirisme estricte considera *domini del coneixement legítim* encara que es manté dins d'una perspectiva d'anàlisi individualista.

(...) pero yo rechazo semejante empirismo. Si se lo aplicara de manera sistemática, privaría de validez a todo tipo de conocimiento posible, y por lo tanto sólo se lo puede aplicar de manera no sistemática. Se le tolera esa falta de coherencia debido a que su despiadada mutilación de la experiencia humana le presta una reputación tan elevada de severidad científica, que su prestigio desborda el carácter defectuoso de sus fundamentos. El reconocimiento de la comprensión como forma válida del conocimiento será de gran ayuda para liberar nuestras mentes de este despotismo cruel e ineficaz. (Polanyi, 1966:16)

Polanyi mostra com les operacions purament tàcites de la ment són processos de comprensió a l'igual que la comprensió de les paraules i símbols perquè també són proveïts a partir d'un procés tàcit. Malgrat la seva teoria estigui esbiaixada per una explicació individual que menysté el fet social - que altres teories ja recullen- dels processos de coneixement, mostra com el coeficient personal tàcit del coneixement predomina també en el terreny del coneixement explícit representant per tant, la facultat última de l'ésser humà per adquirir i conservar coneixement, en tots els nivells.

La capacidad de nuestra mente para tomar contacto con la realidad y la pasión intelectual que nos impulsa a este contacto, serán siempre suficientes para llevar nuestro juicio personal a alcanzar toda la verdad implícita en el ámbito de nuestro quehacer particular. (Polanyi, 1966: 21)

Els esquemes de classificació –igual que els mapes, gràfics, paraules, símbols, etc.- no han de ser objecte de la nostra atenció en sí mateixos, sinó indicadors de les coses que signifiquen. Si desplacem l'atenció del significat del símbol al símbol com a objecte en sí, destruïm el seu significat. El significat dels instruments resideix en la seva finalitat; no són eines ni instruments si se'ls mira com a objectes en sí, sinó només quan se'ls considera en forma subsidiària mentre s'enfoca l'atenció a la seva finalitat. L'autor posa l'exemple de l'ús de la raqueta de tennis per explicitar la necessitat de posar atenció en la pilota, la pista i a més la raqueta. L'atenció exclusiva en la raqueta paralitzaria el partit, és a dir el seu ús eficaç. L'ús eficaç dels instruments s'ha de contextualitzar en l'acció i el context on aquest es fa servir. El contrari porta a una anàlisi absurda

de la validesa de l'instrument que ignoraria el motiu pel que aquest es va construir .

La distinció entre captació focal i subsidiària abracen el domini del coneixement tàcit i explícit que segons Polanyi queda reflectit en el fet que *todos los tipos de conocimiento racional implican una participación existencial del sujeto en los detalles subsidiarios que él conoce como finalidad o significado conjunto. Solo una cosa completamente aislada y totalmente carente de significado podría ser simplemente enfocada por nuestra atención, pero aún en este caso captaríamos subsidiariamente nuestras propias modificaciones corporales en función de la localización asignada al objeto en cuestión.* (Polanyi, 1966: 25)

Per Polanyi, el coneixement tàcit com a font de coneixement pot esdevenir, i que de fet forja, el pensament explícit de manera interactiva i recíproca entre ambdós. Tenint això en compte a més del procés d'interacció social de construcció d'aquest coneixement, l'aprenentatge es produeix com a síntesi interrelacionada de la relació entre la realitat, la construcció social del pensament explícit; de representació d'aquesta realitat i la nostra comprensió activa, que s'efectua en el context. La incardinació entre ambdues formes de comprensió és important i per tant, cal veure-les lligades.

Si és així, el pensament pràctic que anomena Silvia Scribner pot connetar amb l'acadèmic –i al revés- si s'estableix una correcta combinació entre ambdós. Quan comprenem i actuem, reorganitzem la nostra comprensió i confrontem una proposició amb les actuacions a que es refereix i llavors ens valem del nostre pensament pràctic (proveït de coneixement tàcit) en busca de la millor forma de resoldre el problema o situació. És a dir quan tractem d'aclarir, verificar o precisar algun aspecte de la nostra actuació, ens apartem d'una situació sentida, en certa mesura, com problemàtica per apropar-nos a una forma més satisfactòria de resoldre-la.

Així, diu Polanyi, arribem eventualment a tenir la certesa d'un determinat coneixement. L'activitat tàcita en la que es produeix un acte de participació

personal en el nostre coneixement explícit de les coses, es produeix de manera no reflexiva i conforma un coneixement manifestament personal.

Però és a partir de la interacció amb la comunitat i amb els altres que aquest coneixement, que podria esdevenir manifestament personal -a la manera polanyiana- , es converteix en un coneixement compartit amb les persones i la comunitat de pertinença.

3.3. L'EXPERIÈNCIA, FONT D'APRENENTATGE D'HABILITATS I COMPETÈNCIES EN EL TREBALL

El com s'adquireix el coneixement professional depèn també de l'aprenentatge adquirit per l'experiència. Però és creença general que el coneixement professional s'adquireix primer, en un context acadèmic - teòric, per ser emprat posteriorment en un context pràctic, si les circumstàncies ho permeten. La literatura educativa ha basat els seus pressupòsits en la necessitat d'una educació general per posar els fonaments de la posterior aplicació pràctica en el món del treball i la vida. Aquesta creença generalitzada tant en els àmbits professionals com en el context acadèmic ha estat qüestionada per diferents estudis i autors del camp de l'educació bàsica de persones adultes i, també dels àmbits de la formació continuada a l'empresa i de corporacions professionals[36].

Varis autors qüestionen fortament els pressupòsits dominants que sustenten les teories de l'aprenentatge que han envaït el món de l'educació i la formació. És el cas d'Eraut, que en l'estudi del desenvolupament professional, es demana en quin moment es produeix realment l'aprenentatge quan, per exemple, algú troba una idea nova a través de la lectura o de la comunicació entre professionals i l'aplica en un projecte o acció. Hi ha aprenentatge al percebre la nova idea certament, però a l' "inventar" la seva possible utilització en un projecte o acció concreta, també hi ha aprenentatge. Llavors, com a conseqüència de la seva aplicació es genera la possibilitat d'una reflexió

[36] en els que destaca la rellevància de l'àmbit de la salut com un dels pioners en la formació i regularització de les competències professionals en el lloc de treball i la seva transparència a nivell internacional.

avaluativa que ensenya des de l'experiència concreta. A partir d'aquí, cada nova utilització continua enriquint i desenvolupant el coneixement disponible.

En aquest procés les idees van sent recreades i reinterpretades per l'ús en l'exercici professional conformant, al seu temps, l'aprenentatge pràctic. Cal afegir que fins que un coneixement no s'ha utilitzat en la pràctica laboral difícilment pot adquirir un significat real per al professional.

Hi ha diferents teories sobre com s'aprèn en els contextos de treball però encara se sap poc sobre la comprensió dels processos posteriors i anteriors a aprendre, és a dir, com i per què els professionals aprenen per aplicar en el seu context de treball i com l'aprenentatge contribueix al desenvolupament professional. *Però si estudiéssim com treballen els professionals (recerca operativa) potser sabríem construir uns mapes de necessitats de coneixements sensiblement diferents als acadèmics actualment vigents en tot el món.(és un punt i a part...) Les dificultats derivades del caràcter implícit del coneixement processal (know-how) i del caràcter intuïtiu de processos com resoldre problemes i prendre decisions per part de les persones treballadores, no faciliten la seva incorporació en un procés formatiu dominat per la transferència del coneixement proposicional, però la qüestió és més profunda: hi ha una manca de percepció del valor del coneixement professional personal. Potser aquesta manca d'apreciació sobre els valors de cada sistema (acadèmic vs professional) troba la seva rèplica en el dit popular: "el qui ho sap fer: fa; el que no ho sap fer: ensenya".* (Bosch, 1997: 7)

Cal un reconeixement de la varietat de tipus de coneixements que necessiten operacionalitzar els professionals experts per poder ser considerats com a tal i per poder replantejar seriosament estratègies novedoses per la seva formació bàsica, especialitzada i continuada.

A continuació presentem algunes de les teories que tracten sobre l'aprenentatge a partir del treball per tal de mostrar quins són els aspectes que poden ser útils per a la millora de formació de les habilitats i competències laborals i la seva anàlisi.

L'aprenentatge en el lloc de treball proporciona formes diferents de conèixer en les que l'experiència n'és un element cabdal

L'aprenentatge en el lloc de treball com a resultat de la realització i el desenvolupament d'una feina o professió depèn de la possibilitat de realització d'aquesta, del temps d'experiència en el treball i de l'expertesa adquirida. La relació entre cadascun d'aquests elements no és proporcional en la mateixa mesura, és a dir temps de treball no és sinònim d'expertesa. El nivell d'expertesa professional que adquireix un treballador o treballadora amb el temps és el que el diferencia d'un altre de novell. L'experiència dota a la persona d'un coneixement tàcit a partir del desenvolupament d'habilitats pràctiques que conformen el seu pensament pràctic (Scribner, 1988) i el converteix en realitzador competent en el lloc de treball.

El pensament pràctic tal com descriu Sílvia Scribner en el seu estudi de la indústria lletera (Scribner, 1988) es diferencia de l'acadèmic perquè està contextualitzat en el lloc de treball i les realitzacions mentals obeeixen a criteris diferents dels acadèmics. Semblantment, Eraut (1994) parla de *coneixement proposicional* (o públic) com aquell coneixement codificat i codificable, és a dir, ordenat i estructurat de manera formal i que pot expressar-se per escrit i esdevenir general o públic. És el coneixement impartit per la institució acadèmica que es transfereix segons la lògica del pensament formal descontextualitzat i amb les eines de transmissió de coneixement, al marge de la pràctica.

En aquesta mateixa línia altres autors que s'han ocupat del coneixement adquirit en el desenvolupament professional parlen de la diferència entre coneixement tècnic i pràctic o de la distinció entre "conèixer el què" i "conèixer el com" (Ryle, 1967), que desenvoluparem més endavant.

El 'Saber-en-l'acció' de Schön

En el cas que un treball o una professió requereixi d'un coneixement tècnic, l'acadèmia que imparteix i valida aquest coneixement capacita al professional en primer lloc per poder actuar com a tal però en segon lloc aquesta actuació

professional es desplega i es desenvolupa gràcies a disposar d'un saber pràctic (com fer-ho) que és inherent i inseparable de l'acció i que (Schön, 1992) denomina "saber-en-l'acció".

Així, l'autor diferencia entre dos tipus de coneixement, el coneixement-en-l'acció i el coneixement-de-l'acció. D'aquí sorgeix el principi que segueix: si la persona que realitza un treball pràctic no posseeix el coneixement-de-l'acció inicial i a pesar d'això aconsegueix actuar eficaçment en situacions diferents, és perquè posseeix coneixements no explicitats, que són els coneixements-en-l'acció.

Quan s'analitza l'estratègia del comportament en la producció cal passar de l'òptica de la resolució de problemes a una anàlisi de la situació problemàtica, en termes de Dewey (1960).

En la construcció d'un nou model de la situació, en una situació reflexiva, *los valores de control, distancia y objetividad –nucleares para la racionalidad técnica- se revisten de nuevos significados. El práctico intenta, dentro de los límites de su mundo hipotético, controlar las variables propias del experimento de verificación de hipótesis. Pero sus hipótesis tienen que ver con el potencial de transformación que aplica a la situación y, a medida que las va verificando, se adentra inevitablemente más y más en la situación. Produce un conocimiento que resulta objetivo en el sentido de que puede descubrir los errores; por ejemplo, cuando observa que no ha logrado el cambio que pretendía. Pero su conocimiento es también personal; su validez es relativa respecto a sus compromisos con un sistema de valores particular y una teoría omnicomprensiva.* (Schön, 1992. 81)

Schön valora el procés reflexiu del treball perquè permet adquirir consciència d'aquest coneixement tàcit que no pot ser expressat en paraules i que presenta dificultats per la seva conversió en coneixement proposicional. És més en la formació pràctica (l'aprenentatge en el taller, per exemple) sovint s'aprèn a fer primer (coneixement-en-l'acció) i després s'adquireix la consciència i per tant el coneixement explícit (coneixement-de-l'acció).

La paradoja de aprender una competencia realmente nueva es la siguiente: que un estudiante no puede, al principio comprender lo que necesita aprender, sólo puede aprenderlo formándose a sí mismo, y sólo puede formarse a sí mismo comenzando por hacer lo que aún no comprende. (Schön, 1992: 93)

En el detall del procés de formació en el taller i a partir del diàleg que s'estableix entre el tutor i l'estudiant, Schön marca la importància de la combinació entre les activitats lingüístiques i les pràctiques, entre el dir-escoltar amb el demostrar-imitar en base a les condicions següents: l'opció per exercitar-les, el diàleg entre les persones participants en el taller per a comprendre els comportaments i les característiques dels aprenentatges i coneixements dels altres, així com les limitacions a les que es pot arribar la no interacció entre ambdós.

Cuando estudiante y maestro se encuentran sumidos en una de las ataduras del proceso de aprendizaje, de forma que algunos de los elementos fundamentales del proceso de diseño se vean bloqueados por una falta de comunicación, y ni el tutor ni el alumno sean capaces de iniciar una reflexión sobre este proceso, entonces cualquiera de las posibles consecuencias insatisfactorias resulta probable. (...) las múltiples maneras en que las condiciones particulares del ambiente de un taller, o del propio centro académico en que se ubica, pueden llegar a influir tanto la posibilidad de que se den ataduras del proceso de aprendizaje como las maneras en que es probable que se las aborde. (Schön, 1992:143)

La teoria del professional reflexiu formulada per Schön (1992) desaprova el model de la "racionalitat tècnica" del coneixement professional basat en l'epistemologia positivista i s'inclina a favor dels "processos intuïtius amb els que professionals fan front a situacions d'incertesa, inestabilitat, unicitat i conflicte de valors" que es donen en el món real i que no poden ser adequadament tractades amb les prescripcions derivades dels principis científico-tècnics. El treball de Schön no té en canvi en compte el component de rutinització i semi-automatisme que constitueix una part tan important de l'actuació en el treball sense la que no seria possible desenvolupar els

processos reflexius que caracteritzen, segons Schön, l'actuació experta del o de la professional.

Els components del procés d'actuació professional segons Schön són:

- El coneixement-en-l'acció, la barreja de coneixement proposicional i experiencial en construccions personals que hom aporta i mobilitza en la pràctica.
- La sorpresa no catalogable que representa la complexitat de la situació real a la que enfronta.
- La reflexió-en-l'acció que dóna lloc a les actuacions professionals que es poden considerar com experiments.
- La reflexió-després-de-l'acció per la que avalua els resultats de l'actuació i permet incorporar l'experiència com a nou coneixement estructurat en el seu bagatge de coneixement -en - l'acció.

L'aportació interessant de Schön no té en compte però la importància de dos factors de diferent índole que poden fer minvar la possibilitat d'establir processos de reflexió sobre l'actuació professional, en els processos de formació en pràctiques Un factor que actua com a variable objectiva és el temps. Quan aquest és curt, fa difícils les possibilitats de processos reflexius, situació molt freqüent en la majoria d'actuacions en algunes professions. L'altre factor, de caràcter intersubjectiu, té a veure amb les condicions i situació en la que es produeix la reflexió. L'autor no aclareix si en aquesta hi participen també els estudiants, veritables protagonistes de l'aprenentatge, i en quin nivell o condicions. La situació en la que diferents persones participen en un diàleg esdevé un factor clau per a facilitar processos de reflexió o, per contra, esvair-los.

De manera conclusiva l'autor presenta la importància de la creació d'una comunitat intel·lectual per a la reforma del currículum de formació per tal d'apropar el món de la universitat al món de la pràctica a partir d'un pràcticum reflexiu.

Los resultados de nuestra experiencia en la reforma del currículum resultan bastante sugerentes desde la perspectiva del profesorado. (...) Resulta posible crear "tradiciones" bastante duraderas que sean capaces de canalizar las interacciones entre profesores y alumnos de una manera distinta. Los profesores pueden descubrir que les resulta emocionante, e incluso liberador, el hecho de convertir su propia enseñanza en una cuestión de exploración mutua. Y cuando lo hacen así, están implicando también en ello sus verdaderos intereses sobre la investigación. Pero más importante aún resulta el hecho de que muchos profesores ambicionan formar parte de una comunidad intelectual. Cuando una comunidad de este tipo se ve a sí misma como una posibilidad real, da rienda suelta a un poderoso caudal de energía para la reflexión en la acción sobre la reforma del currículum. (Schön, 1992: 298).

La llàstima és que en aquest procés no hi siguin convidats a participar els i les alumnes. Des de la nostra perspectiva, és necessària la inclusió i la implicació de les persones protagonistes, en aquest cas professors però també alumnes, perquè, d'aquesta manera, es multiplica el poder potencial de tot el procés a partir de la interacció de les diferents percepcions o coneixement: el coneixement-en-l'acció com a aprenent i el coneixement-en-l'acció com a ensenyant.

El 'Knowing How' versus 'Knwowing That' de Ryle

La qualitat de l'actuació professional depèn en gran part de com es condueixen els processos d'actuació. Tot i que els professionals empren una gran quantitat de coneixements proposicionals per conduir els processos, és possible diferenciar el coneixement processal del proposicional.

Hay ciertos paralelismos y divergencias entre saber hacer (knowing howt) y saber qué (knowing that)... Hablamos de aprender a tocar un instrumento y de aprender que algo es el caso; de averiguar como se podan los árboles y de averiguar que hubo un campamento romano en cierto lugar; de olvidarnos cómo se hace un nudo y de olvidarnos que, en alemán, cuchillo se dice 'messer'. Podemos admirarnos como..., tanto como admirarnos que... (Ryle, 1967: 29).

El coneixement processal es composa de diferents elements com: l'adquisició d'informació, les conductes habilidoses, els processos deliberatius (planificació i presa de decisions), transferir informació i els processos per dirigir i controlar la conducta professional.

(...) hacer algo pensando en lo que se está haciendo, es hacer dos cosas: tener presentes ciertas proposiciones adecuadas y poner en práctica lo que las mismas indican. Es hacer un poco de teoría y, luego, un poco de acción (Ryle, 1967: 30).

Però no sempre la teoria precedeix la pràctica, segons l'autor hi ha moltes actuacions intel·ligents les regles de les quals no estan formulades. En aquest sentit la pràctica eficient pot precedir a la teoria per la qual cosa el coneixement no depèn de si aquest és més o menys intel·lectual o pràctic sinó de si és més o menys intel·ligent.

La suposición absurda de la leyenda intelectualista es, en términos generales, que cualquier tipo de acción hereda el título de inteligente de una operación interna anterior que consiste en planear qué hacer. (...) El regreso es infinito y reduce al absurdo la teoría de que para que una operación sea inteligente debe estar dirigida por una operación previa de tipo intelectual. (...) Esto tiene su aplicación no sólo para las acciones intelectuales sino también para las prácticas. "Inteligente" no puede definirse en términos de "intelectual", ni "saber hacer" en términos de "saber qué..." "Pensar que estoy haciendo" no connota "pensar en lo que debo hacer y hacerlo". Cuando hago algo inteligentemente, pensando en lo que estoy haciendo, hago una cosa y no dos. Mi actuar presenta una modalidad o proceder especial pero no antecedentes especiales (Ryle, 1967: 32)

El '*saber fer*' d'una persona o professional està doncs constituït per un gran gruix de coneixements que responen a una pràctica basada en el saber experiencial i professional que no necessàriament han estat organitzats per sabers teòrics o, el que Ryle anomena, intel·lectuals. La mesura d'aquest coneixement professional ha de contemplar doncs ambdós tipus de

processament el mental i el procedimental actuant ambdós en l'acció física o actuació.

Ryle detalla com s'accepta la construcció social que explica que la realització de l'actuació intel·ligent de la vida humana comprèn dos processos, un que consisteix en fer i l'altre en teoritzar, a partir de 'la llegenda intel·lectualista'.

El ejercicio práctico de la inteligencia no puede ser analizado en términos de una operación en serie que consiste en considerar prescripciones para luego ejecutarlas. (Ryle, 1967: 38)

Pero podría ser posible que un niño aprendiera a jugar al ajedrez sin oír a hablar de reglas en ningún momento. Observando los movimientos hechos por otros jugadores y advirtiendo cuáles son permitidos y cuáles no, podría adquirir el arte de jugar correctamente sin llegar a ser capaz de exponer las prescripciones que definen "correcto" e "incorrecto" (...) Aprendemos a 'hacer' mediante la práctica, ayudados por la crítica y el ejemplo, aunque a menudo sin recibir lección alguna sobre la teoría. (Ryle, 1967: 39).

En aquest sentit és especialment rellevant el que el mateix autor argumenta respecte a l'anàlisi i avaluació de les habilitats i competències de les persones quan afirma que: *Debe observarse que, si todo lo que el niño puede hacer es recitar correctamente las reglas, no puede decirse que sepa jugar. Para ello debe ser capaz de efectuar los movimientos adecuados (...) Muestra que sabe jugar en los movimientos que efectúa y admite, y en aquellos que evita y critica. En tanto que observe las reglas, no nos interesa que no las pueda formular. Es lo que hace frente al tablero y no en su cabeza o con su lengua, lo que muestra si conoce o no las reglas, en el sentido de poder aplicarlas. De modo similar, un profesor extranjero que domine la teoría gramatical del inglés, podría no saber hablar inglés tan bien como un niño inglés* (Ryle, 1967: 39).

Pel que fa al coneixement adquirit des de la pràctica professional o de la vida quotidiana, la incertesa i la impredectibilitat sota les que les persones en el treball actuen i prenen decisions de risc, constitueix una característica que posa

de relleu 'savoir faire' professional o l'anomenat *judici expert.* Aquest es construeix en base a l'acumulació d'experiència ben organitzada en forma de coneixement personal expert. Quelcom difícil de descriure i explicitar, cosa que contrasta amb la creença popular de que les professions es justifiquen per la base de coneixements científics i tècnics, és a dir, pel corpus de coneixement elaborat que en constitueix la seva pròpia naturalesa i identitat, especialment això succeeix en les feines més professionalitzades o les socialment més valorades.

Una persona no necesita edad o escolaridad avanzadas para ser capaz de dar respuestas satisfactorias a un interrogatorio ordinario acerca de su pensamiento. (...) No obstante, aunque nos sea muy familiar la tarea de relatar nuestros pensamientos, nos sentimos apenados frente a la tarea del todo diferente, que nos pone el psicólogo o el filósofo, a saber, la tarea de decir en qué ha consistido tener estos pensamientos. (Ryle, 1984: 7)

Necessitat de superar les concepcions dicotòmiques sobre l'aprenentatge: vers una perspectiva d'integració dual

El coneixement personal professional sobre el que es recolza el judici expert incorporat en l'actuació competent té incorporat el coneixement tàcit. Aquest es diferencia del coneixement públic –formalitzat- que les professions consideren com el bàsic i necessari per pertànyer al col·lectiu professional per diversos motius, que comentem a continuació:

Perquè el coneixement personal inclou tant el coneixement teòric o tècnic com el pràctic provinent de l'experiència i que comporta el record dels casos i problemes concrets viscuts, sobre els que s'ha reflexionat. Per tant de cara al plantejament de la formació cal tenir en compte de quina manera s'integren ambdós tipus de coneixement.

Perquè el coneixement públic de que disposa un professional l'ha adquirit durant el procés educatiu per l'estudi o per l'intercanvi oral amb altres

professionals, cosa que condiciona la seva forma d'adquisició i per tant de proposió en fer-lo públic.

Perquè sovint no tot el coneixement públic de que es disposa s'utilitza a la pràctica. De fet només s'utilitza aquell que la persona treballadora ha pogut integrar amb el coneixement personal i està com a tal a disposició de les actuacions quotidianes del treball. Per altra banda, també és cert que una base de coneixement públic-acadèmic extens permet a la persona que té experiència, l'expert, quan es troba en situacions noves per a ell, és a dir, en situació d'inexpert, disposar de més possibilitats d'anàlisi.

Perquè el coneixement en l'acció professional inclou tant el coneixement públic-formal internalitzat, que pot ser "pensat" o reconegut amb facilitat en un procés de reflexió sobre l'acció, com el coneixement personal experiencial (tàcit) que s'empra intuïtivament i que és difícilment conscienciable, o com el coneixement compartit après cooperativament en situacions d'actuació professional col·lectives.

Perquè quan s'internalitza el coneixement proposicional en la pràctica quotidiana, pot adquirir noves interpretacions i per tant adquireix significats propis diferents per cada professional si aquest treballa en solitari però si es tracta de treball en grup, les diferents interpretacions poden ser motiu de reflexió i nou aprenentatge proposicional i públic.

Tot i que el coneixement professional depèn de l'adquisició i comprensió de coneixement formalitzat, codificat i públic, tal com es presenta en els centres de formació i les escoles, només arriba a ser-ho si s'adquireix en base a l'experiència i esdevé funcional i rellevant.

La utilització del coneixement en l'actuació professional es produeix necessàriament en un lloc i en un moment, és a dir, "contextualitzat" i està per tant condicionat pel context d'ús. Com ja hem dit en aquest mateix capítol, el context d'ús del coneixement constitueix un condicionant important per aquest. El context acadèmic, per exemple, domina tots els processos avaluatius. Per qualsevol observador és evident la utilització d'un llenguatge especialitzat i l'alt

valor que es dóna a les teories que s'arrelen en les disciplines tradicionals i en les àrees de coneixement consolidades, el que s'aprèn a la pràctica no té valor explícit però esdevé referent bàsic de la competència professional. Aquest, però és difícilment mesurable en les proves dissenyades per a la detecció de competències professionals, ja que basades en les realitzacions observables (knowing that) tenen dificultats d'explicitació del coneixement tàcit.

De fet el coneixement professionalment útil no s'adquireix només quan s'aprèn sinó, i especialment, quan s'utilitza. Cada vegada que es fa ús d'un coneixement aquest es reaprèn, s'enriqueix de conceptualitzacions i s'augmenta el saber professional. Però la seva utilització en un context no es garantia de que una competència degudament desenvolupada en un context determinat sigui aplicada adequadament en un altre context tot i ser pertinent. D'aquí se'n deriva un dels principals problemes del reconeixement i acreditació de competències: la translació de competències i el tractament de la seva transferibilitat.

La majoria de teories que tracten el procés d'adquisició de coneixement es basen en una explicació constructiva del coneixement cosa que limita la seva interpretació i posterior desenvolupament a la relació amb l'objecte i pràctica del treball. Des d'aquestes teories s'obliden aspectes situacionals, socials i d'interacció que intervenen en els processos d'aprenentatge, ja que molts d'ells es donen de manera col·lectiva i en interacció amb altres persones, especialment en contextos de treball en els que hi ha una organització laboral no individualitzada.

De l'estreta relació desenvolupada entre la institució acadèmica i el treball, aquesta s'ha quedat amb el paper de creadora i transmissora del coneixement generalitzable ignorant la importància de la construcció del coneixement personal i col·lectiu que té el treball. Per això, és necessari trencar amb el pensament dicotòmic sobre el coneixement (teòric-pràctic, públic-personal, proposicional-procesal, analític-intuitiu, etc) i avançar cap a plantejaments duals perquè l'actuació professional, conté de manera integrada ambdós tipus de coneixement.

Es tracta doncs de buscar fórmules que avancin en la línia d'integrar-los. L'aprenentatge efectuat en el lloc de treball per la seva naturalesa particularista i implícita no és fàcilment codificable ni generalitzable però aporta elements suggeridors, formes d'aprenentatge que van del coneixement pràctic i tàcit a l'explícit i públic, afavorint nova creació de coneixement.

3.4. APORTACIONS DELS ENFOCAMENTS DE L'APRENENTATGE EN L'ORGANITZACIÓ DE TREBALL

La busca de la innovació en l'experiència del treball és una de les claus de les empreses de major potencial innovador del nord d'Itàlia i de les japoneses.

La reflexió crítica sobre el treball, base de la innovació i la millora de la competència, esdevé una acció grupal. L'acció grupal en el context laboral motivada per les exigències de la innovació, la millora contínua o la qualitat esdevé motor d'aprenentatge en situacions en les que les persones treballadores (que participin d'un procés més o menys complet) posen en joc interactivament els seus coneixements pràctics i tàcits conjuntament amb els proposicionals o explícits, de caràcter més tècnic i acadèmic mitjançant l'acció-diàleg-reflexió-acció col·lectiva.

Del coneixement personal al coneixement compartit: coneixement tàcit col·lectiu o competència col·lectiva

L'aportació que fa Polanyi amb la diferenciació entre coneixement tàcit i explícit, aporta una fonamentació teòrica important sobre l'explicació dels processos d'aprenentatge informal en el treball. Aquesta diferenciació entre els dos tipus de coneixement és recollida en una part de la literatura sobre l'anàlisi del treball, la formació i l'aprenentatge en el treball i els models de competències que abunden en l'àmbit de l'empresa i la formació continua dels recursos humans essent gairebé inexistent en educació.

Els Cercles d'aprenentatge i la Teoria de l'Expansió de l'aprenentatge d'Engeström

La teoria de l'aprenentatge expansiu està basat en la dialèctica de l'ascens des de l'abstracte al concret. En un cercle expansiu d'aprenentatge una idea inicial és transformada en un objecte complex i conseqüentment en una nova forma de pràctica (Engeström, 1996).

Partint de la idea que el pensament empíric està basat en comparacions, classificacions i abstraccions de captures arbitràries (*capture arbitrary*), només interconnectat formalment per propietats. Aquest es desenvolupa i transforma en la mesura que canvien algunes de les seves captures arbitràries o interconnexions, produint nou aprenentatge.
El cercle d'expansió comença quan les persones individuals fan un qüestionament de la pràctica acceptada, això s'expandeix gradualment vers el col·lectiu o organització.

Engeströn explica l'ideal-tipus que segueixen les seqüències de l'epistemologia de l'acció en un cercle expansiu:

1. Qüestionament
2. Anàlisi que pot ser formulada des de dues perspectives:
    a. Anàlisi de la Gènesi històrica: l'evolució de la situació actual
    b. Anàlisi Empírica actual: explicació de la situació a partir de l'anàlisi dels elements i les seves relacions
3. Modelament de la nova solució
4. Examinació del nou model
5. Implementació del nou model
6. Reflexió en el procés
7. Consolidació de la nova pràctica

La teoria dels Cercles d'Aprenentatge doncs es basa en la idea que les persones que participen en el treball posen en comú amb les persones que

participen del 'Cercle' el qüestionament d'una pràctica rutinitzada, acceptada i normalitzada. De manera col·lectiva s'analitza el 'qüestionament' determinat per algú de l'organització, de vegades ho fan consultors externs a l'empresa. A partir de dita anàlisi es busca una solució que doni una resposta acceptada al qüestionament inicial i se'n dissenya la nova solució. Aquesta serà revisada a posteriori per tal d'implementar un nou model reflexionat mitjançant la seva posada en pràctica. La seva validació donarà pas a la consolidació d'una nova pràctica.

Teoria de la creació de coneixement organitzacional de Nonaka i Takeuchi

En una línia semblant als Cercles d'aprenentatge Nonaka i Takeuchi parteixen de la premissa de la possibilitat de canvi i creació de nou coneixement a partir de la pràctica del treball i la reflexió col·lectiva mitjançant el diàleg.

Prenent una de les argumentacions rellevants dels dos autors com és la necessitat de superar la mentalitat cartesiana de l'anàlisi en el pensament occidental, presentem els aspectes teòrics més destacats, a nivell epistemològic i ontològic. Els autors aporten *una noción dinámica de que los seres humanos pueden cambiar el mundo creando conocimiento de manera activa, a la vez que sugerimos implícitamente que nuestra visión del conocimiento y nuestra teoría de la creación de conocimiento organizacional proporcionan una perspectiva económica y administrativa fundamentalmente nueva, la cual permite superar los obstáculos generados por teorías existentes, limitadas por la división cartesiana.* (Nonaka i Takeuchi, 1999: 37)

La motivació inicial rau en superar la tipificació que fonamentada en la divisió entre Orient i Occident, genera estereotips i tòpics[37] que reforcen la separació entre un i altre món. La diferència epistemològica rau en que des d'Occident es tendeix a emfatitzar el coneixement explícit en detriment del tàcit, que és el que obté major rellevància a l'Orient. A nivell ontològic la diferència rau en que

[37] Segons els autors mostren amb la cita de la prèvia de Kipling "El Oriente es Oriente y el Occidente es el Occidente, y nunca el par se unirá." (Nonaka i Takeuchi, 1999: 270)

mentre que la mentalitat oriental s'orienta més cap al grup, l'occidental s'enfoca més cap a l'individu. La seva proposta, que pretén ser universal, es basa en la possibilitat d'aprenentatge mutu, la integració i síntesi entre els dos móns tant des del punt de vista epistemològic com ontològic. Epistemològicament Occident ha d'aprendre d'Orient la descoberta i l'ús de la part menys formal i sistemàtica del coneixement així com de valorar i aprofitar millor el coneixement adquirit per l'experiència: intuïció, metàfores, imatges, etc. i Orient d'Occident, ha d'aprendre de l'ús de les TIC i de les formes d'acumular, sistematitzar i disseminar el coneixement explícit. Ontològicament Occident ha d'aprendre d'Orient la possibilitat d'ampliar i cristal·litzar el coneixement grupal a partir del diàleg, la discussió i l'observació; per contra Orient ha d'aprendre d'Occident la major capacitat individual.

La Teoria de construcció del coneixement dins l'organització que presenten Nonaka i Takeuchi es fonamenta en la el trencament de 7 dicotomies que, en tractar-les integradament, mostren com a 'falses' a partir de la seva integració dinàmica la construcció d'una síntesi en cadascuna d'elles. Aquestes 'falses' dicotomies pertanyen a diferents nivells i ordres de conceptualització i funcionament, com es veu:

- Orient – Occident
- Coneixement tàcit - explícit
- Ment i cos
- Individu- organització
- Dalt-baix / baix-dalt
- Burocràcia – força estratègica
- Relleus – rugbi

La seva teoria de creació de coneixement organitzacional és doncs una proposta procedimental lligada a un procés de construcció i administració de síntesi de cadascun d'aquests aspectes que intervenen des de diferents perspectives en la construcció de coneixement. Aquest procés es dóna, tal com ells mateixos expressen, mitjançant la conversa.

De cada dicotomía tomamos los dos conceptos en apariencia opuestos, los integramos dinámicamente y construimos una síntesis. Descubriremos que la esencia de la creación de conocimiento está muy arraigada en el proceso de construcción y administración de síntesis, el cual se da por medio de una conversación. (Nonaka i Takeuchi, 1999: 264).

La Teoria de construcció del coneixement organitzacional s'explica a través del desenvolupament en dues dimensions (epistemològica i ontològica), del coneixement. En el vessant epistemològic es on es produeix el diàleg entre el coneixement tàcit i l'explícit a partir de la interacció amb quatre tipus de conversa: socialització, exteriorització, combinació i interiorització. Aquesta interacció que es produeix entre les persones i el seus coneixements tàcits i explícits fa que es produeixi una interacció en 'espiral' quan s'introdueix el temps com una tercera dimensió.

Tal com puntualitza Rojas (1999), el discurs de Nonaka i Takeuchi sobre el coneixement tàcit convergeix en certa mesura amb el que Habermas anomena saber de transfons del món de la vida però estableix una discutible distinció conceptual entre la naturalesa 'tècnica' i la naturalesa 'cognitiva' d'aquest coneixement. Segons l'autor la distinció no és sostenible en quant que el que és 'tècnic' i el que és 'cognitiu' són dimensions d'una mateixa pràctica o interacció referida al 'món objectiu'. Des d'aquesta percepció la proposta de Habermas mostra com la reducció del saber a la seva dimensió cognitiva no permet percebre l'especificitat de les dimensions referides a les regles d'interacció del 'món social' i a les manifestacions –en el 'món subjectiu'- de la personalitat. Les dimensions normatives i les expressives respectivament en cada cas, no poden reduir-se a un sol coneixement, encara que sigui tàcit.
La consecuencia de esta dificultad de la teoría no sólo es epistemológica sino que, más importante, impide diferenciar tipos de racionalidad (como hace Habermas) que, enraizados en certezas del trasfondo de la experiencia o del mundo de la vida, son diferentes pero están inextricablemente unidas entre sí (Rojas, 1999: 114)

Els dos tipus de coneixement que segons Nonaka i Takeuchi intervenen en la conversió del saber, el coneixement tàcit com a més subjectiu i el coneixement explícit , més objectiu es mouen dins un model dinàmic de creació de saber basant-se en el pressupòsit que el coneixement humà és creat i s'expandeix a través de la interacció social entre els dos tipus de coneixement (tàcit i explícit).

Ells parlen de cinc condicions organitzacionals -que anomenen *condicions facilitadores:* intenció, fluctuació-caos, autonomia, redundància i varietat de requisits- que permeten i faciliten les quatre formes de conversa que permeten la transformació vers 'l'espiral de coneixement'.

Des de la dimensió ontològica, és on el coneixement creat per les persones es transforma en coneixement col·lectiu del grup i que els autors l'associen al coneixement organitzacional. Els diferents nivells interactuen de manera dependent i reiterativa i continuadament que a partir de la introducció de la tercera dimensió –per als autors, el temps-, es desenvolupa el procés de creació de coneixement. En aquesta dimensió ontològica es produeix una altra 'espiral' quan el coneixement creat –en el nivell de l'equip del projecte- es transforma en coneixement en el *nivell divisional* i eventualment en el nivell de l'organització i fins i tot a nivell intercorporatiu. Ells estableixen cinc fases per a la creació de coneixement:

- Compartir el coneixement tàcit
- Crear conceptes
- Justificar els conceptes
- Crear un arquetipus
- Expandir el coneixement

Es tracta en definitiva d'un procés basat en la transformació en espiral de les dues dimensions del coneixement (epistemològica i ontològica) en totes les direccions i la seva interacció a través de la tercera dimensió, la temporal.

La innovació, que és el que busca l'organització del segle XXI, sorgeix precisament d'aquesta interacció en el procés dinàmic de transformació en espiral del coneixement.

Les implicacions pràctiques d'aquesta teoria es resumeixen en un procés de construcció de coneixement col·lectiu que organitzen segons el guió que segueix a continuació a partir d'aquesta premissa: *nuestra teoría de la creación del conocimiento se basa en la importante premisa de que el conocimiento humano se crea y se expande a través de la interacción social de conocimiento tácito y explícito.* (Nonaka i Takeuchi, 1999: 256).

1. 'Crear una visió de coneixement'
2. Desenvolupar 'personal de coneixement'
3. Construcció d'un camp d'interacció 'd'alta densitat' (ambient on es dóna una interacció freqüent i intensiva dels membres de l'equip)
4. Recolzar-se en el procés de desenvolupament de nous productes
5. Adoptar l'administració centre-dalt-baix
6. Adoptar una organització de tipus *hipertext*
7. Construir una xarxa de coneixement amb l'exterior

La dinàmica de creació de coneixement es basa en la posada en pràctica d'un instrument teòric i metodològic que les persones 'especialistes' de la creació de coneixement apliquen seguint el següent procés:

1. Formulació / debat del problema
2. Creació de concepte
3. Justificació de conceptes
4. Construcció operacional del coneixement
5. Discussió debat sobre el problema
6. Expansió del concepte
7. Compartir el coneixement

Així, l'aprenentatge o la 'conversió del coneixement' que es produeix en el procés de creació de coneixement segueix el model dinàmic de 'l'espiral de coneixement' a partir del canvi social de l'empresa a través del quatre tipus de conversió de coneixement. El coneixement tàcit cap a altre coneixement tàcit es dóna a través del procés de *socialització;* la conversió del coneixement tàcit a l'explícit, a partir de l'*externalització;* el pas de coneixement explícit a explícit

vindria donat en el procés de *combinació* i finalment, la conversió del saber explícit al tàcit, mitjançant la *internalització.*

Cicle dels modes d'aprenentatge de Nonaka i Takeuchi

	Coneixement Tàcit	Coneixement Explícit
Coneixement Tàcit	**Socialització** Coneixement Compartit	**Externalització** Coneixement Conceptual
Coneixement Explícit	**Internalització** Coneixement Operacional	**Combinació** Coneixement Sistèmic

Font: Nonaka i Takeuchi, 1999: 81

La *socialització* és un procés que comparteix experiències creant coneixement tàcit en forma de sabers compartits de les persones participants, on cada persona pot adquirir nou coneixement tàcit de les altres persones sense utilitzar necessàriament el llenguatge parlat a través de l'observació, la imitació i la pràctica. La seva característica principal és la constitució d'un espai d'interacció que facilita compartir experiències i sabers de fons de les persones de l'organització[38].

L'*externalització* en la que s'articulen els coneixements tàcits i explícits, l'entenen com el procés clau de la creació de coneixement. El coneixement tàcit esdevé explícit a través de metàfores, analogies i conceptes, models i hipòtesis. El coneixement tàcit s'expressa com una metàfora que crea una nova interpretació (creació de sentit) de l'experiència i demanda a l'oient veure alguna cosa en termes d'alguna cosa més creant així noves formes d'experiència real compartida i que poden esdevenir mecanismes de comunicació que pot servir per arribar a consensos sobre discrepàncies de significat. Així la metàfora esdevé un potent instrument per a la creació d'una xarxa de nous conceptes.

Quan entre totes les persones participants intenten conceptualitzar una imatge s'actualitza a través del llenguatge expressant la seva essència a través d'expressions no sempre consistents, suficients o completes. Però això, en canvi, les llacunes que es generen o les discrepàncies promouen la interacció i

[38] En l'empresa, la 'formació en el lloc de treball' parteix del mateix principi tal com els propis autors cementen a partir del cas Honda i altres empreses on es busca la creació d'espais de 'creació de pluja d'idees' en reunions informals fora del lloc de treball on s'intercanvien experiències vitals (mentals i corporals) buscant l'harmonia.

la reflexió entre les persones. Es tracta de la reflexió col·lectiva a través del diàleg mitjançant l'acció inherent del llenguatge (Austin, 1991).

D'aquesta manera, un cop creat un concepte explícit, a través de la *combinació* s'ubiquen aquests en el sistema a través de les reunions, treball amb documents, etc. És així doncs com, a partir de la 'reconfiguració' o formalització de la informació: organització, combinació, categorització d'aquest coneixement explícit, pot produir-se el 'nou coneixement'. Aquest coneixement acabat de crear és escampat per tota l'organització a través de la xarxa del coneixement ja existent establint doncs el nou 'coneixement sistèmic' com pot ser qualsevol producte d'innovació.

Finalment la *internalització* encarna aquest saber explícit sistematitzat a través de la conversió o l'aprenentatge pràctic (aprendre fent). Així quan *experiencias de socialización, externalización y combinación son internalizadas en un saber tácito, bajo la forma de modelos mentales compartidos o saber hacer técnicos, adquieren las propiedades de un valor. (...) una experiencia del pasado puede transformarse en un modelo mental tácito que, al ser compartido por otros, provoca que el saber tácito en él contenido devenga parte de la cultura organizacional* (Rojas, 1999: 117).

Nonaka i Takeuchi, que entenen el coneixement com un recurs però també com un 'producte' de l'empresa o organització, posen tot l'èmfasi en la creació de coneixement i en els processos liderats perquè aquesta 'creació de coneixement' es dugui a terme. Per això donen molta rellevància a l'equip creador de coneixement composat per diferents perfils: els 'practicants de coneixement' (treballadors de línia), 'Enginyers de coneixement' (executius de nivell mitjà) i 'funcionaris de coneixement' (alts directius). A cadascun se'ls atribueixen funcions diferents. Els 'practicants del coneixement' tenen la funció d'encarnar el coneixement: *ellos acumulan, generan y actualizan el conocimiento tácito y explícito todos los días, funcionando casi como "archivos andantes"* (Nonaka i Takeuchi, 1999: 169). Els enginyers i funcionaris són els que dirigeixen i orienten l'acció segons els objectius de l'organització. La diferència entre els 'practicants del coneixement' i els altres és que mentre que

els funcionaris i enginyers s'ocupen de "què ha de ser", els practicants es limiten al "què és".

Els autors donen una importància cabdal als 'enginyers de coneixement' perquè a ells se'ls confia la conversió del coneixement que han de procurar que es socialitzi i facilitar des de la dimensió ontològica l'espiral que permet l'encreuament dels diferents tipus de coneixement.

Ens entretenim una mica en la descripció de perfil que els autors atorguen a les persones pertanyents als equips creadors de coneixement perquè aclareix molts aspectes de funcionament.

Lo ideal es que los practicantes de conocimiento tengan las siguientes características: altos estándares intelectuales, gran sentido del compromiso para recrear el mundo de acuerdo con su propia perspectiva, gran variedad de experiencias tanto dentro como fuera de la compañía, habilidad para sostener diálogos con los clientes y con los colegas de la empresa, y estar abiertos a la posibilidad de llevar a cabo discusiones ligeras y debates con otras personas. (Nonaka i Takeuchi, 2001: 171)

Aquesta definició de perfil posa en evidència la possibilitat de perversió d'alguns conceptes o idees basades l'equip com a creador de coneixement o en el treball cooperatiu. D'alguna manera, amb ulls ingenus podria entendre's que els practicants de coneixement són les persones que el practiquen, sense més. Però la definició ens aclareix que el 'practicant de coneixement' ha de tenir una sèrie d'habilitats específiques. Això, podria dur, en alguns casos, a la institucionalització d'aquesta figura, específicament formada i adreçada per a la gestió del coneixement de l'empresa la qual cosa posaria de relleu un aspecte que més endavant tractaré i que és cabdal per a la proposta de la tesi: el desnivell metodològic i el problema de la desapropiació o el distanciament entre les persones que treballen en la producció i serveis de l'empresa i les que gestionen el coneixement.

La nostra proposta, per contra parteix de la idea de la importància que té la consideració de totes les persones que participen com a reals practicants de la creació de coneixement. Es tracta de superar la dicotomia entre els 'practicants professionals' i els altres. Si estem d'acord en que totes les persones que treballen a l'empresa són capaces de creació de coneixement (és a dir estem convençuts i convençudes que totes les persones tenen l'habilitat genèrica de poder crear coneixement) es tracta d'afavorir espais i situacions que permetin aquesta possibilitat a tothom. Ara bé si distingim (perquè semblaria que a nivell tècnic hi ha perfils professionals que ho poden afavorir) entre unes persones 'practicants de la creació de coneixement' i les altres estem marcant una separació i excloent la possibilitat de creació d'aquest per part de totes les persones que participen.

Dreyfus, del novell a l'expert

El fet interpretatiu de la realitat en una situació laboral és important i vé determinada segons les dificultats que presenti i es diferencia d'un o altre pel temps de resposta de la persona treballadora en diferents aspectes: interpretació instantània (reconeixement d'una imatge coneguda), ràpida (modulació del progrés d'una entrevista) i deliberativa que requereix temps per pensar, consultar abans de reemprendre el procés. El nivell d'interpretació o modalitat interpretativa (Dreyfus, 1986) depèn del grau d'expertesa professional i de les habilitats i característqiues personals de cada persona treballadora; el que per a una pot ser un procés instantani, per a una altra menys experta pot necessitar deliberació.

El desenvolupament de conductes habilidoses requereix un fet repetitiu que permeti arribar al seu desplegament de forma quasi automàtica. Aquesta rutinització progressiva permet al professional tractar situacions sense que es produeixi bloqueig per sobrecàrrega d'informació. El tractar automàticament, sense atenció conscient, molta informació que ha quedat incorporada en el procés rutinitzat s'alliberen recursos per donar l'atenció deguda a elements que

cauen fora de la rutina i així és possible prendre decisions i actuar sense interferir amb el desplegament de la rutina.

Aquesta creació de rutines, necessària i característica de l'expertesa professional i que augmenta la seva eficiència, planteja el problema de que és difícilment monitoritzable donat que les rutines es construeixen amb coneixements tàcits i decisions intuïtives. Les dificultats de monitoritzar les rutines planteja problemes per la detecció i correcció de disfuncions quan aquestes van apareixent al llarg del temps o quan es tracta d'adaptar-se a noves circumstàncies de treball, fet que genera el perill de repetir i augmentar els errors.

La solució de problemes, la presa de decisions i l'avaluació són habilitats i competències claus en el treball professional i no poden portar-se a terme seguint un manual de procediments. Es tracta de processos deliberatius que precisen d'una combinació adequada de coneixements proposicionals i tàcits, de situació, judici i criteri professional, que normalment es produeixen en situacions de:

- Incertesa respecte als resultats
- En condicions en que les teories només són parcialment aplicables
- Insuficient coneixement contextual
- Manca de temps per deliberar

Així doncs, els processos per resoldre problemes i prendre decisions no segueixen en la realitat de la pràctica el model teòric de linealitat racional en la seqüenciació dels diferents passos (recollida d'informació, anàlisi, argumentació deductiva lògica fins trobar una solució millor, etc.) sinó que, com Elstein (2002) va descriure per als metges, es generen hipòtesis de bon començament que guien l'acció fins que finalment es confirmen o es descarten.

En el fons de l'anàlisi sobre l'expertesa professional es troben dos enfocaments oposats. L'un que desenvolupa la tradició racionalista de la racionalitat analítica i que permet desplegar-se a través de la formulació de les regles i normes. L'altre que és d'enfocament experiencial, defensa que les percepcions i la

comprensió no es basen tant en les regles racionals com en les preferències entre estils flexibles de conducta on les actuacions no són condicionades sinó preferides a partir de motius personals en els que hi intervenen de manera important els subjectius.

Dreyfus (1986) descriu el procés d'adquisició de l'expertesa professional a partir d'una seqüenciació en cinc etapes de l'adquisició progressiva d'experiència fins arribar a l'expertesa, posant èmfasi en la percepció i la presa de decisions més que en la rutinització de l'acció.

A continuació presentem l'esquema dels Cinc Nivells de l'Adquisició d'Habilitats de Dreyfus (1986: 50):

Nivell 1: Novell

- Rígida adherència a les regles apreses
- Poca percepció de la situació
- Manca de judici discrecional

Nivell 2 : Principiant Avançat

- Guies per l'acció basades en atributs o aspectes característics de les situacions
- Limitada percepció de la situació
- Tots els atributs de la situació es tracten per separat i equitativament

Nivell 3 : Competents

- Capacitat per assumir complexitats
- Visió del llarg termini de les accions (almenys parcial)
- Planificació conscient
- Processos estandaritzats i rutinitzats

Nivell 4 : Proficient

- Visió global de les situacions

- Capacitat de valorar el que és important en cada situació
- Percepció de la desviació menys laboriosa
- Utilització de guies amb variants segons les situacions

Nivell 5: Expert

- No s'utilitzen regles, normes ni guies
- Captació intuïtiva de les situacions amb comprensió tàcita i aprofundida
- Només s'empren els processos analítics en situacions noves
- Visió del que és possible

Aquí es descriuen esquemàticament els trets característics dels cinc nivells d'expertesa professional. Fins al nivell "competent" s'avança en l'adquisició d'habilitats per reconèixer els trets primordials de les situacions pràctiques, la capacitat discriminatòria i els processos de rutinització. Segons Dreyfus, es passa de la cerca de normes utilitàries (novell) a començar a considerar el context (principiant avançat), fins assolir el màxim nivell d'aprenentatge normatiu (expert).

La millora de l'expertesa a partir d'aquest nivell es caracteritza perquè s'incrementa la capacitat d'aprofundir en la captació de les situacions i detectar més ràpidament les anormalitats, fins arribar a l'excel·lència en la comprensió global de les situacions més complexes. El màxim d'expertesa s'assoleix en adquirir la capacitat de presa de decisions intuïtivament, així com l'organització del treball i la comprensió de la situació, sense haver de recórrer a processos analítics. La disponibilitat alliberada al transformar els processos en intuïtius permet adaptar les solucions al cas: 'fer vestits a mida' en el mateix temps i amb l'esforç de la "confecció" que representa el nivell "competent".

El model Dreyfus, que es basa en la manera d'enfocar i realitzar les tasques, genera una crítica molt forta al model de "racionalitat calculadora" al que anomena model Hamlet de presa de decisions, de tipus deliberatiu i a vegades agònic en la selecció entre alternatives plausibles. Aquesta crítica potser és un xic excessiva, doncs, tot i que la presa de decisions deliberativa no sigui

habitual entre els professionals experts, no és infreqüent i és necessària davant dels casos singulars, rars i/o complexos. No té en compte, a més, aquelles situacions, molt freqüents en algunes professions en que es treballa en equip i que la decisió és col·lectiva, requerint un procés que per ser fet col·lectivament, exigeix la manera deliberativa per arribar a decisions consensuades. Aquest model tampoc té en compte els processos metacognitius necessaris en l'autoavaluació que Schön inclou sota la reflexió-sobre-l'-acció. Per fi el model deixa oberta la qüestió de la fiabilitat professional i sobreestima la conducta habilidosa de respostes ràpides en situacions poc complexes.

Des de una conceptualització tradicional en la que es tendia a identificar l'expertesa professional amb la possessió de coneixement proposicional d'alt contingut teòric es passa a assumir que l'expertesa depèn principalment de l'experiència com ordenadora no només d'un coneixement teòric sinó també d'un 'saber fer', un 'saber ser' i un 'saber estar' relacionat amb el domini de les habilitats comunicatives.

Les ***destreses emprenedores*** no responen a una activitat especialitzada ans al contrari, té els seus fonaments en la vida quotidiana arrel de la connexió entre l'atracció que el subjecte té per una desharmonia amb la seva activitat humana en el dia a dia (Flores, Spinosa i Dreyfus, 2000):

Les característiques que contenen les persones emprenedores segons aquests autors, es mostren a continuació de manera resumida:

- Innovar concentrant-se i comprometent-se amb una anomalia
- relacionar aquesta anomalia amb les tasques de la seva vida
- mantenir claredat respecte a la relació entre l'anomalia amb la resta de coses que fa i, encarnar (en la situació en la qual l'anomalia és central) predir i vendre la seva nova comprensió de l'espai obert en torn seu
- resguardar i avaluar la 'nova comprensió' verificant com la seva intuïció encaixa amb experiències pràctiques més àmplies que les pròpies
- prendre la seva 'nova comprensió' i encarnar-la de manera tal que pugui preservar-se la seva singularitat com la naturalesa misteriosa del canvi

que produeix. En fer això s'ocupa de que la seva nova interpretació guardi per als altres la mateixa legitimitat que per si mateix

- enfocar totes les dimensions de l'activitat emprenedora, coordinant-les unes amb altres, i harmonitzant-les amb la concepció a la que ha donat cos

La diferència entre la figura de l'emprenedor i d'altres persones que innoven és que a més encarna la seva innovació de manera que preserví la seva raresa. Aquest tipus 'd'encarnació' permet a la innovació de l'emprenedor produir un 'canvi en el món' o en el seu submón cosa que fa que es percebi com un acte de *fer-història.* Aquesta actuació és entesa a partir dels tres canvis que la configuren com a tal, la de reconfiguració, la d'apropiació i la d'articulació d'aquesta activitat.

Si acceptem que l'estructura d'una activitat pot prendre's com la base en la qual hom desenvolupa l'acció, amb la particularitat que l'acció emprenedora –a diferència de la rutinària- es troba en major sintonia amb l'activitat humana reflexiva. L'acció emprenedora (Flores, Spinosa i Dreyfus, 2000) respon amb entusiasme quan apareixen esdeveniments inesperats i importants, precisament, al voltant de l'activitat quotidiana. Això, que genera una situació de desharmonia, implica una presa plena de consciència sobre l a comprensió que teníem sobre el que havíem de fer -basada en la nostra comprensió anterior a la descoberta de la desharmonia- era més limitada que la que ara tenim davant nostre, que se'ns revela com més ajustada a la realitat actual. Així en comptes de respondre amb la sensibilitat pròpia de la situació habitual que esperàvem, en sorgir situacions noves, podem respondre davant d'ella amb major sensibilitat.

Des la perspectiva de l'activitat quotidiana, l'acció emprenedora té la mateixa estructura bàsica de la realització habitual d'actuacions, però intensificada a partir de la sintonia amb la naturalesa descobridora de l'acció humana, en la que s'estableixen espais d'obertura que es mantenen lligats per estils particulars. *Por estar en este tipo de sintonía -comprometidos con una desarmonía e instituyendo las prácticas a través de las cuales ésta se focaliza*

*y concentra- los emprendedores contribuyen a reconfigurar las prácticas de su sociedad. Por lo tanto, cuando modifica el estilo de submundos particulares o el estilo de la sociedad en general, el emprendedor induce al cambio social. Existen, al menos, otras dos clases de seres humanos –el ciudadano comprometido y la figura cultural- que comparten con el emprendedor la empresa de transformar los espacios de apertura. (*Flores, Spinosa i Dreyfus, 2000: 129*)*

Els autors diferencien el rol de l'emprenedor del de ciutadà. L'emprenedor reconfigura l'estil d'un espai d'obertura en instal·lar-hi serveis, productes o pràctiques noves. El ciutadà compromès utilitza la parla interpretativa per apropiar-se creuadament d'altres pràctiques. La figura cultural articula importants pràctiques que eren ignorades per la col·lectivitat.

3.5. LA INTEL·LIGÈNCIA CULTURAL COM A RESULTAT DE PROCESSOS COL·LECTIUS D'APRENENTATGE: L'APRENENTATGE BASAT EN EL DIÀLEG

Les diferents ciències socials realitzen cada cop més aportacions teòriques en relació al diàleg, en aquest sentit, la perspectiva comunicativa Habermas (1987) amb la *Teoria de l'Acció Comunicativa*, la base comunicativa i dialògica de Freire, la psicologia cultural i social, així com els corrents vinculats als moviments socials, ens permet avançar cap a una nova concepció de la intel·ligència que contempla la pluralitat de dimensions de la interacció humana: la *intel·ligència cultural* que té com a base l'acció i la racionalitat comunicativa de les interaccions socials i el diàleg.

Habermas estableix dos models oposats de concebre l'acció. D'una banda hi ha l'acció orientada a l'obtenció de fins o a l'èxit d'un pla d'actuació (acció teleològica) i, de l'altra, l'acció orientada a aconseguir acords (acció comunicativa). Si hom intenta una actuació executant un pla d'acció, i adoptant una actitud objectivant respecte el seu entorn, orienta la seva acció a l'èxit. Si, en canvi, les persones que participen en una interacció tracten de coordinar la seva

acció de mutu acord entre els seus respectius plans d'acció i només els executen a l'empar de les condicions de l'acord al que conjuntament han arribat, estan adoptant una actitud realitzativa de parlants i oients, i s'entenen entre sobre la situació donada i la forma de resoldre-la (Habermas, 1987).

La acción orientada a fines aísla al agente de los demás actores que encuentra en su entorno; pues para él las acciones de sus oponentes, al igual que el resto de los ingredientes de la situación, son simplemente medios y restricciones para la realización de su propio plan de acción; los objetos sociales no se distinguen en este aspecto de los físicos. La actitud de orientación al entendimiento, por el contrario, toma a los participantes en la interacción dependientes los unos de los otros. Éstos dependen de las actitudes de afirmación o negación de sus destinatarios, porque sólo pueden llegar a un consenso sobre la base del reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. (Habermas, 1994: 482)

El concepte d'intel·ligència cultural contempla una pluralitat de dimensions de la interacció humana entre els subconjunts de les quals hi ha les intel·ligències acadèmica i pràctica i les capacitats de llenguatge i acció de les persones que són les que fan possible arribar a 'acords' en els diferents àmbits socials. Les intel·ligències pràctica i acadèmica pressuposen un actor en solitari proposant-se uns objectius i triant uns mitjans per assolir-los (acció teleològica). La intel·ligència cultural pressuposa una interacció on diferents persones entaulen una relació amb mitjans verbals i no verbals (acció comunicativa) on les habilitats comunicatives –components preats d'aquesta intel·ligència- adquireixen una importància cabdal.

La racionalitat en la que s'inscriu l'acció comunicativa, diferent a la telelògica que es regeix per una racionalitat cognitivo-instrumental, ciència considera que les persones, a través de les seves emissions lingüístiques, actuen en el món expressant un saber. Llavors, el saber que adquireix i posseeix cada persona és producte dels seus móns objectiu, social i subjectiu.

Tant la intel·ligència acadèmica com la intel·ligència pràctica (Scribner, 1988; Cattell, 1971) com el coneixement explícit i tàcit de Polanyi (1966) o el 'know that'

i 'know how' (Ryle, 1984) analitzades des de la perspectiva de la racionalitat cognitivo-instrumental, les dues últimes pressuposen un procés individual de construcció del coneixement.

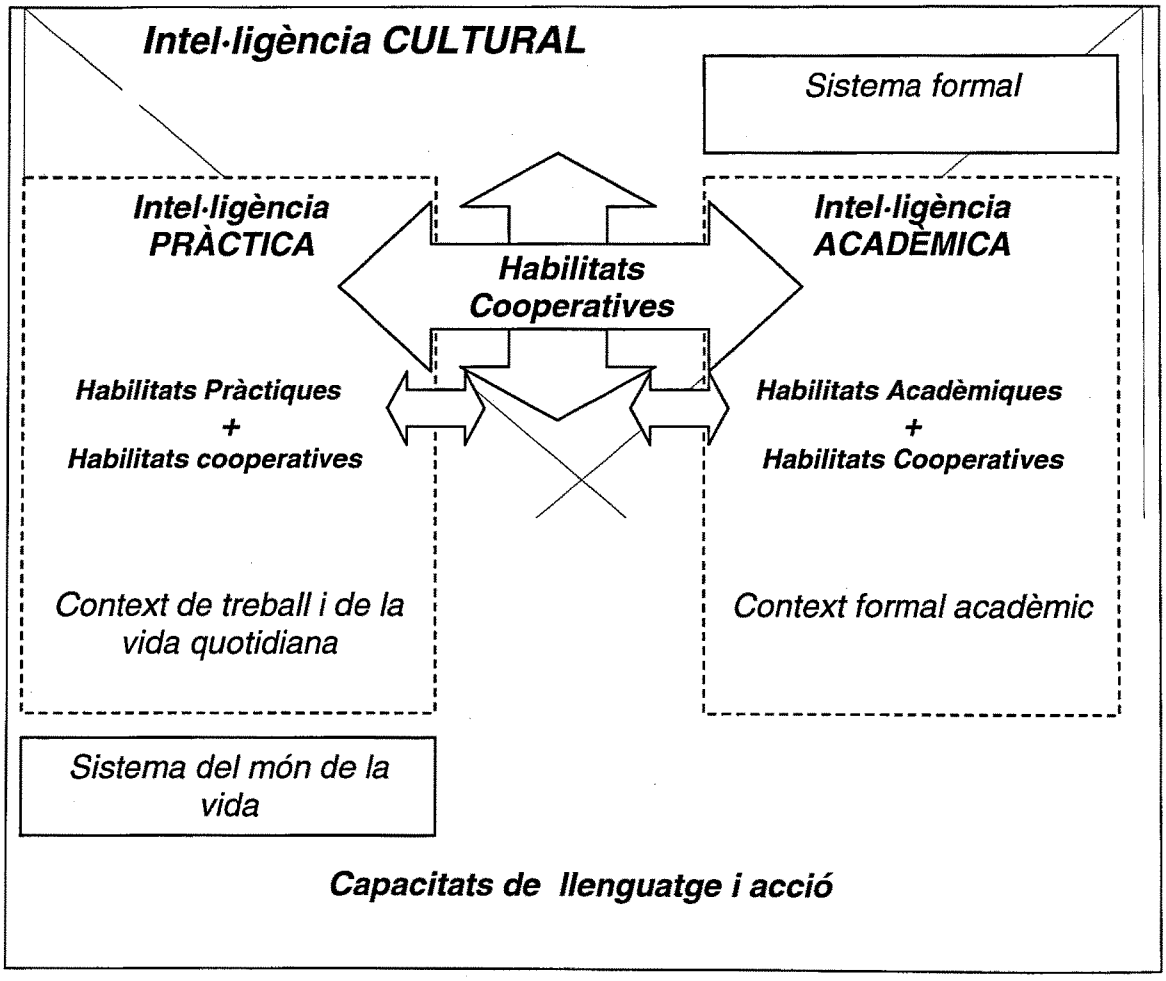
Les habilitats pràctiques, el coneixement tàcit o el 'know how' estan relacionats amb l'experiència i amb l'activitat contextualitzada en determinades formes de treball i relació interpersonal. En canvi les habilitats acadèmiques, el coneixement explícit o el 'know that' estan associats a l'àmbit formal del coneixement, on descontextualitzat de la pràctica és formalitzat i organitzat per l'acadèmia.
La importància de la consideració dels primers (pràctiques, tàcits i del *know how*) implica dues coses molt rellevants de cara a la formació (especialment referent a la formació professional):

- que els programes de formació i el coneixement tècnic que s'imparteix als centres de formació i a les universitats prové del treball i que en un procés històric de formalització i institucionalització de l'aprenentatge laboral aquests s'ha desagregat del seu origen, prenent una nova estructura
- les persones aprenen en el treball de manera contextualitzada i en relació amb l'objectiu de la seva actuació. La manera contextualitzada d'aprenentatge inclou també l'acció dels altres i amb els altres mediada a través del llenguatge.

Solament aquesta constatació representa un gran avenç perquè significa que no només han de ser considerades persones intel·ligents les persones que han assolit els seus coneixements en l'acadèmica sinó que també ho són aquelles que ho han fet en el món laboral, però encara podem fer un pas més enllà.

La intel·ligència cultural, que parteix de la racionalitat i l'acció comunicativa, pressuposa una interacció on diferents persones entaulen una relació amb mitjans verbals i no verbals. En aquesta arriben a l'entesa en els diferents àmbits: cognitiu, ètic, estètic i afectiu; és a dir dels coneixements, valors, normes i tipus de relació. Així a les habilitats acadèmiques i pràctiques (que es corresponen amb els diferents tipus d'intel·ligència o de coneixement) hi afegim les habilitats comunicatives que quan es concreten en les relacions iguals de treball en acció i comunicació esdevenen habilitats cooperatives.

La *intel·ligència cultural* és definida com el desenvolupament intel·lectual que s'efectua a partir de processos col·lectius d'aprenentatge en els que conflueixen les conceptualitzacions, interpretacions i construccions adquirides tant des de la intel·ligència acadèmica com des de la intel·ligència pràctica (Flecha, 1997).
És justament en el procés de construcció col·lectiva de l'aprenentatge mitjançant el diàleg – és a dir, des del bagatge del pensament acadèmic i pràctic de cadascú- que pot avançar-se cap a la creació de nous significats: creació de coneixement. La interacció es produeix entre la intel·ligència pràctica i acadèmica dels diferents subjectes amb les seves pròpies conceptualitzacions, codificacions i constitució entre ells i en si mateixos en relació amb el context cultural que els envolta.



En la interacció i comunicació entre persones en un procés de resolució d'acccions es genera la creació de coneixement i de cultura a través del diàleg.

El concepte de coneixement i cultura al que ens referim, no és un concepte estàtic sinó que és el resultant d'un procés de comunicació entre iguals, entre persones i comunitats que es construeix i reconstrueix en els diferents contextos d'actuació a partir de les característiques d'aquests, de les de les persones que hi intervenen i de la seva actuació. Dins aquesta concepció no té sentit la distinció entre gent culta i gent inculta, en tot cas de cultures diferents en el sentit dels *codis diferents* de Bernstein (1990 i 1996)[39], dels quals uns han estat socialment valorats i privilegiats i els altres no.

Todas las personas tienen inteligencia cultural, la desigualdad se genera con diferentes desarrollos en entornos diversos. Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o viceversa) siempre que se den algunas condiciones. Lo fundamental es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo. (Flecha, 1997: 21)

En les múltiples i constants situacions de la vida quotidiana on no apareixen pretensions de poder es on es produeixen situacions idònies per al desenvolupament de les habilitats comunicatives: estem parlant de 'situacions comunicatives'. La intel·ligència cultural que posseïm totes les persones, ens permet adquirir les habilitats necessàries per desenvolupar-nos en els nostres contextos d'actuació. Aquesta es desenvolupa amb l'experiència i en diferents tipus de situacions (comunicatives o no) però és a través del diàleg quan s'intercanvien, es modifiquen i es creen significats. Si aquest diàleg es produeix en una situació comunicativa, permetrà, a més de posar-nos-hi d'acord crear nou coneixement com a resultat de la interacció entre els diferents significats. Si es produeix en una situació de poder i de desigualtat entre els agents, provoca el manteniment d'un dels significats –cosa que deixa les coses igual que estaven, perquè només es produeix un transvasament d'informació sense generar nou coneixement- i el procés de desapropiació i pèrdua de sentit (Mead, 1990) per part dels altres agents desposseïts de poder.

[39] Bernstein modifica el seu plantejament inicial dels seus primers llibres en la conceptualització dels codis (codi restringit i codi elaborat) cap a una conceptualització més igualitària dels codis desenvolupats en diferents contextos, de la qual la formal n'és la privilegiada exercint una funció hegemònica sobre les altres que responen a elaboracions culturals i funcionals distintes.

En aquest mateix sentit Freire (1970) aporta el sentit que ha de tenir la pedagogia: *No podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea este educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.* (Freire, 1970: 115)

Quan les situacions de diàleg no són en base a la igualtat, i per tant deixen de ser intersubjectivament comunicatives, tothom hi perd. És sobradament sabut que en les relacions de treball es produeixen infinitat de situacions desiguals de 'diàleg', el resultat de les quals solament aporta pèrdues per a les organitzacions i les persones. Un exemple que ho mostra, fruit de l'experiència compartida, té a veure amb el coneixement de la gestió de l'aigua. A partir de l'experiència professional, el pagès desenvolupa una sèrie d'habilitats pràctiques i tècniques respecte a la gestió de l'aigua, cosa el proveeix d'un ampli bagatge de coneixement tàcit sobre el comportament de l'aigua i la seva gestió en el clima mediterrani. Quan davant els canvis d'ordenació del territori agrícola que la societat urbana exigeix, cal posar en marxa la planificació d'obres i infrastructures de nova ordenació territorial, els tècnics de planificació urbanística, -instaurant-se com els nous gestors- executen segons els seus coneixements tècnics subestimant i desatenent al coneixement dels pagesos. El resultat, massa vegades, és el d'inundacions o destrosses quan arriba la primera "llevantada" de tardor.

En el mateix sentit quan en els equips de treball de les empreses o els sindicats, s'estableixen taules de diàleg per a la determinació de les competències en el treball, han d'estar-hi representats i tenir-se en compte a tots els agents per igual perquè és l'única forma de poder tractar des de les diferents perspectives, conceptualitzacions i significats els continguts i objectius del treball, tal com ja fa anys s'està desenvolupant des de la perspectiva de 'l'organització que aprèn' o 'l'organització creadora de coneixement' (Nonaka i Takeuchi, 1999). L'organització que aprèn però es limita al coneixement explícit o formal que és conformat majoritàriament per les habilitats acadèmiques i

l'organització creadora de coneixement que sí valora el coneixement tàcit recreant-lo i transformant-lo a través del diàleg i la interacció, no té en compte la 'situació de diàleg'.

En el procés de normalització de les competències professionals hi intervenen els actors representants de cada sistema: el sistema de treball, el sistema educatiu i el sistema d'avaluació i acreditació. Si en el procés de construcció del sistema de normes de competències no es produeix en el context d'una situació comunicativa, novament les pretensions de poder substituiran a les pretensions de validesa impedint així moltes possibilitats de creació mútua de coneixement i de propostes transformadores per al sistema de competències. En aquests grups i processos de treball, protagonitzats per tècnics, poques vegades tenen en compte el coneixement tàcit. Un exemple és la taula de diàleg de Catalunya on els representants dels treballadors del metall, per exemple és un mestre sindicalista que poc sap del metall.

L'aprenentatge basat en el diàleg des de la perspectiva de la pedagogia freiriana i de determinades experiències educatives, és el nucli vertebrador dels processos d'actuació i relació tant en àmbits formals com en àmbits no formals d'aprenentatge. D'aquesta manera, des de la base de l'acció comunicativa neix el concepte d'intel·ligència cultural que recull alhora, com hem vist, les aportacions anteriors del camp de la psicologia en el sentit de la intel·ligència cristal·litzada i la intel·ligència pràctica i aportacions de la base comunicativa i social de Freire (1997).

El desenvolupament d'habilitats i competències en el treball a partir de la intel·ligència cultural

A partir de teories de l'àmbit de la psicologia (Scribner i Cole), de l'educació (Freire) i d'investigacions amb base empírica s'ha demostrat que les persones desenvolupen majorment un tipus d'habilitats en funció del context que els és propi. Però que hi ha un altre tipus d'habilitats que desenvolupen totes les persones independentment de la seva realitat social i cultural. Aquestes habilitats

són les habilitats comunicatives. Totes les persones utilitzem habilitats comunicatives constant i quotidianament en tots els àmbits de la vida. Aquestes ens serveixen per establir relacions entre nosaltres, l'entorn i els altres de manera natural. En aquest procés es produeixen multitud d'aprenentatges. Davant de situacions concretes de la vida quotidiana, del treball i fins i tot en processos d'aprenentatge formal, la possibilitat de plantejar-nos i resoldre problemes es produeix utilitzant les habilitats comunicatives.

Vigotsky estableix en la seva teoria de l'aprenentatge, el procés de desenvolupament i conformació de nou aprenentatge a partir de la ZDP (Zona de Desenvolupament Pròxim) en interacció amb els altres. Fora de l'àmbit acadèmic, i per tant en situacions no formalitzades d'aprenentatge, si no es realitza en solitari, l'aprenentatge es produeix en un procés de relació intersubjectiva. Dit d'una altra manera en qualsevol procés de relació intersubjectiva es creen les condicions per a un possible aprenentatge, reaprenentatge, etc. En aquest procés es vehiculen les habilitats comunicatives de les persones que interaccionen creant un espai de relació que possibilita el 'desenvolupament mental' i l'aprenentatge. Aquest es produeix de manera diferent i creatiu segons el context i la situació donada.

El procés d'aprenentatge que s'estableix no és sempre lineal ni progressiu, de menor a major complexitat, sinó que depèn del problema plantejat i de les interaccions que es produeixin en la seva resolució. Es tracta de processos deliberatius en els que intervenen una combinació mesurada per les possibilitats de les interaccions de procediments d'aprenentatge. Aquesta combinació intercala, en ordre a la situació i al problema plantejat, la posada en marxa d'habilitats pràctiques i acadèmiques "mogudes" per les habilitats comunicatives.

Les característiques d'aquest procés respon a un tipus de conformació mental en ordre a l'activació comunicativa amb els i les altres, tenint com a premissa que totes les persones tenen una 'intel·ligència comunicativa'[40], que es sustenta en aquesta conformació del pensament en base a la comunicació intersubjectiva.

[40] CREA (1995 – 1998) *Habilidades comunicativas y desarrollo social.* DGICYT, Dirección General de Investigación Científico y Técnica. Madrid.

L'aprenentatge des de la pràctica aplega aspectes d'acció i de comunicació interpersonals

L'aprenentatge es produeix en l'actuació amb els i les altres, en processos de plantejament i solució de problemes.

Quin és el procés més utilitzat per resoldre un problema en el lloc de treball? La majoria de vegades, el més utilitzat, ve amb el comentari a una altra persona o company de treball sobre la situació (plantejament del problema) demanant-li el seu 'savoir-faire' (coneixement o procediment de resolució del problema) per tal de veure la millor possibilitat per a resoldre'l. Aquí s'enceta un diàleg en el que es combinen els diferents sabers i competències de cada persona, entre elles mitjançant el llenguatge i les actuacions mentals i/o corporals.

Per tant, els processos per resoldre problemes i presa de decisions que conformen les actuacions en el treball no segueixen en la realitat de la pràctica el model hipotètic deductiu teòric -lineal en la seqüenciació de diferents passos- que respon a la intel·ligència acadèmica sinó que com hem vist es resolt gràcies a les als aprenentatges que adquirim mitjançant les habilitats comunicatives, és a dir mitjançant la posada en marxa de diferents tipus d'habilitats: les habilitats pràctiques, les cooperatives i les acadèmiques a partir del treball col·lectiu i cooperatiu.

Competència col·lectiva, l'estil i 'savoir faire' de la comunitat

Les competències que es desenvolupen en el treball, si aquest es desenvolupa de manera col·lectiva mitjançant l'acció comunicativa no només són font de coneixement i aprenentatge de les persones que s'hi relacionen intersubjectivament sinó que a més proveeixen d'un coneixement tàcit col·lectiu que esdevé la competència col·lectiva de l'organització.

La competència col·lectiva, que moltes organitzacions i empreses ja computen quantitativa i econòmicament com a capital humà propi, pot ser base per a la

millora de la formació continua de totes les persones treballadores (sense excloure'n a les de més edat i menys formació) a partir de propostes comunicatives.

La competència col·lectiva és aquella que s'obté com a col·lectiu de treball, social o cultural. Així, Una família les diferents generacions de la qual s'han dedicat a la mateixa feina, un grup de treball consolidat d'una empresa, el col·lectiu professional d'un sector o, de manera més específica, la comunitat gitana, han desenvolupat una competència col·lectiva que la identifica com a tal i que s'ha de tenir en compte en els processos d'anàlisi de competències en raó de la seva especificitat i a partir de criteris i mètodes d'avaluació i validació flexibles de cara al reconeixement d'aquesta competència per a la l'acreditació i la formació.

Aprendre treballant o, millor, aprendre treballant i dialogant

En la pràctica diària les persones utilitzem i desenvolupem diferents habilitats, entre elles les comunicatives, que ens permeten desenvolupar-nos normalment en els contextos de treball, independentment del nivell d'ús i de desenvolupament que hom fa de les habilitats acadèmiques que, com sabem, són les 'socialment valorades' per desenvolupar les diferents activitats del treball, malgrat la realitat del que succeeix cada dia en els grups de treball i les empreses s'entesti a demostrar el contrari.

Partint de la premissa que totes les persones tenen les mateixes capacitats per participar en un diàleg igualitari, malgrat pugui demostrar la seva competència en contextos diferents. De tal manera, mentre que unes persones s'expressen millor en el seu lloc de treball o en el mercat, poden sentir total inhibició en una aula o en una reunió de formació. És precisament en les relacions laborals, on tradicionalment uns aprenentatges més lligats a les habilitats pràctiques i comunicatives.

Les habilitats comunicatives són alhora una bona base per a desenvolupar aprenentatges de tipus acadèmic ai es té en compte el seu desenvolupament en contextos dialògics que puguin establir ponts entre els diferents tipus d'aprenentatges. L'educació és un procés de desenvolupament personal dut a terme mitjançant l'aprofitament de les habilitats cognitives, comunicatives i pràctiques desenvolupades i potencialment desenvolupables.

Per tant, si acordem el reconeixement de la capacitat universal de generar llenguatge, podem superar les concepcions del dèficit competencial que han dominat l'acció educativa a partir del desenvolupament de programes de formació guiats per un model d'acció fonamentat en la capacitat universal de generació de llenguatge. Un model d'acció que permeti la possibilitat de fonamentar l'actuació social desenvolupada en contextos laborals i socials en una competència universal. A través d'aquesta totes les persones independentment de la seva extracció social, de la seva cultura o de la seva situació laboral, poden prendre part en igualtat de condicions en els àmbits de participació del món del treball, cultural, social o formatiu.

Les persones que han dedicat la seva vida gairebé en exclusiva al treball o s'han vist mancades de processos d'escolarització han desenvolupat codis culturals diferents als de l'acadèmia perquè s'han desenvolupat i conceptualitzat en contextos diferents a l'escolar: el del treball, la família, les relacions socials, etc. El procés de construcció d'aquest coneixement es sustenta molt més sobre la intel·ligència pràctica que sobre l'acadèmica ja que la primera ha estat definitòria per a la construcció del seu propi coneixement mitjançant la relació amb el medi a partir del desenvolupament de les habilitats pràctiques, comunicatives i cooperatives.

La mancança de determinats coneixements i habilitats privilegiats que són els que han estat desenvolupats en el context acadèmic, descontextualitzat de la realització pràctica, crea en les persones o grups determinats, dificultats per al desenvolupament social, cultural i també laboral per dues raons:

a. perquè no disposen del registre cultural privilegiat en el que es desenvolupen les regles de funcionament del mercat de treball i de la nova

estructura de la societat informacional i del coneixement, que respon a construccions culturals d'àmbit formal provingudes del món acadèmic.

b. perquè el seu procés d'aprenentatge i construcció del coneixement respon al desenvolupament de processos mentals produïts en àmbits no formals i molt més lligats a la intel·ligència pràctica i cultural.

Això posa en evidència la necessitat de trobar formes que permetin establir ponts entre unes i altres habilitats a fi que tothom pugui, des de les seves pròpies habilitats, accedir a les que són exigides en la societat actual. Es tracta, en tot cas de reconèixer primer aquestes i a partir d'elles establir el pas a les habilitats i competències requerides.

La intel·ligència cultural és mesurable a través de les habilitats comunicatives i el seu desenvolupament

Com hem vist la intel·ligència cultural inclou habilitats acadèmiques, lligades a contextos formatius, les habilitats pràctiques, lligades a l'aprenentatge pràctic - que es produeix quan individualment resolem situacions determinades de resolució competent- i les habilitats cooperatives que són totes aquelles enllaçades amb contextos de diàleg cooperatiu.

Aquesta intel·ligència cultural que desenvolupem mitjançant la interacció i diàleg amb altres persones necessita espais de diàleg per a créixer. No sempre es donen les condicions per a què el diàleg es produeixi en un pla d'igualtat, especialment en processos de formació de les habilitats acadèmiques, cosa que pot comportar dinàmiques d'exclusió. Les habilitats comunicatives ens permeten compartir i desenvolupar aquesta intel·ligència cultural. De fet, la intel·ligència cultural, impossible de mesurar d'altra manera, es manifesta a través d'aquestes habilitats comunicatives i del seu desenvolupament, que sí que ho són de mesurables.

3.6. L'APRENENTATGE DIALÒGIC

En aquest apartat tractarem el concepte de *l'aprenentatge dialògic* perquè representa una de les propostes teòriques més renovadores i compromeses de la pedagogia crítica i perquè esdevé una forma nova de conceptualitzar a partir de la intel·ligència cultural, les situacions en les que l'aprenentatge hi té un paper important.

L'aprenentatge dialògic (Flecha, 1997) és un concepte resultant de molts anys de recerca teòrica i pràctica educativa compromesa amb les persones i la transformació del seu context cultural i social. En definitiva, és el resultat de la investigació i l'observació, contrastada amb les persones protagonistes, sobre com aprenen les persones fora del context acadèmic i especialment aquelles que tenen una trajectòria de vida al marge de l'escola.

Això es focalitza en com aprenen les persones en contextos informals (el lloc de treball, la vida quotidiana, en les relacions personals, etc.) i com, també aquest tipus d'aprenentatge pot traslladar-se en contextos educatius clarament marcats per la llibertat d'aprenentatge de les persones participants. Posant l'èmfasi en els espais educatius que afavoreixen l'autonomia d'actuació i aprenentatge dels seus participants així com la comunicació i el diàleg en els processos relacionals i d'aprenentatge.

La teoría de la acción comunicativa proporciona abundantes elementos para la reflexión sobre el aprendizaje dialógico. En nuestra opinión, esta concepción tiene lagunas, precisamente en temas educativos, que aconsejan evitar su aplicación mecánica a la cuestión del aprendizaje. Corregimos su visión evolucionista porque corre el peligro de reducir la diversidad y globalidad del desarrollo humano a la infancia y adolescencia típicas de la población occidental escolarizada (relegando tanto a la gente adulta como a las personas de otros contextos). Muy buen conocedor de Piaget, Habermas ha tenido poco en cuenta enfoques socioculturales como el de Vygotsky, que son importantes en las concepciones del aprendizaje dialógico. Su última propuesta, una

conferencia realizada en 1997, en la Universidad de Barcelona con el título de 'Multiculturalism: Does culture matter in politics', es más multicultural que la teoría de la acción comunicativa. (Flecha, 1997: 15)

Com ja hem tractat amb anterioritat i en la línia de la fonamentació d'autors com Vigotsky, Scribner, Bruner i Freire, hem constatat com les persones resolen mitjançant el diàleg, els problemes, situacions conflictives de la vida quotidiana o s'enfronten a aprenentatges nous. En la interacció, les persones s'ajuden entre si compartint experiències i coneixements o enfrontant-se conjuntament a nous aprenentatges i descobriments. El diàleg presideix doncs aquestes relacions d'aprenentatge que realitzem al llarg de la vida.

Freire aporta a l'aprenentatge les relacions d'igualtat que han de regir qualsevol relació d'ensenyança - aprenentatge i el diàleg com a instrument essencial d'aquesta relació (Freire, 1997).

Aprendre a conduir, a programar el vídeo, a cuinar o a fer equacions és molt més fàcil i més ràpid quan podem comentar-ho amb altres persones. Es tracta de recollir les condicions en les que es produeix l'aprenentatge dialògic per tal de poder-ho traslladar a qualsevol situació educativa i, per altra, demostrar com l'aprenentatge dialògic, quan es fa en aquestes condicions, no només aconsegueix incrementar els aprenentatges sinó que a més conté un potencial important per a promoure la transformació personal i social.

L'*Aprenentatge Dialògic* és definit com *"el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando de pretensiones de validez".* (Elboj et al. 2001: 92)

És aquell aprenentatge que resulta del *diàleg igualitari,* és a dir del diàleg entre iguals. Això implica unes condicions situacionals (educatives o de relació laboral entre professionals) que permetin utilitzar i compartir les habilitats comunicatives de totes les persones implicades. Es tracta de superar moltes de

les pràctiques habituals en les relacions laborals dins l'empresa i fora. Assegurar que no hi ha situacions exclusores entre treballadors i treballadores, entre agents dinamitzadors o 'facilitadors' de la creació de nou coneixement i la resta de persones treballadores de l'organització. El mateix quan es tracta de reconèixer l'aprenentatge adquirit per l'experiència en les situacions de treball i d'avaluació de competències, entre tècnics i operaris i treballadors rasos.

La diferència entre els 'agents facilitadors de nou coneixement' (Nonaka, 2001) i els 'agents facilitadors de diàleg' (Elboj et al, 2001) rau en dos principis relacionats en la posada en pràctica de l'acció comunicativa. Si aquests no es respecten o es subverteixen no només es genera incomunicació o poc aprenentatge sinó la possible exclusió de persones acadèmicament menys formades, fet que provoca pèrdues irrecuperables.