

UNED

Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida

Rosario Jiménez Frías *(Coord.)*
Julio Lancho Prudenciano
Juan Carlos Sanz Bachiller
Florentino Sanz Fernández

La educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida

ROSARIO JIMÉNEZ FRÍAS
(coordinador)

JULIO LANCHO PRUDENCIANO
JUAN CARLOS SANZ BACHILLER
FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE
A LO LARGO DE LA VIDA

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Madrid 2010

www.uned.es/publicaciones

© *Julio Lancho Prudenciano, Juan Carlos Sanz Bachiller, Florentino Sanz Fernández, Rosario Jiménez Frías*

Ilustración de cubierta: Carmen Rey

ISBN electrónico: 978-84-362-6011-3

Edición digital: abril de 2010

ÍNDICE

Bloque I
MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Capítulo I. Los nuevos paradigmas sociales y su repercusión en los procesos de aprendizaje. *Julio Lancho*

Capítulo II. Situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en el mundo. *Julio Lancho*

Capítulo III. Evolución histórica de la educación de personas adultas. *Julio Lancho*

Capítulo IV. Perspectiva internacional de la educación de personas adultas. *Julio Lancho*

Bloque II
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Capítulo V. Bases psicológicas del aprendizaje de los adultos. Teorías sobre el aprendizaje. *Florentino Sanz*

Capítulo VI. Aspectos sociológicos de la educación de personas adultas. *Florentino Sanz*

Capítulo VII. Fundamentos pedagógicos de la educación de adultos. *Florentino Sanz*

Capítulo VIII. Educación de adultos y animación sociocultural. *Florentino Sanz*

Bloque III
CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Capítulo IX. Estrategias de intervención educativa con personas adultas: educación, formación, animación. *Florentino Sanz*

Capítulo X. Currículum por competencias y educación de personas adultas. *Julio Lancho*

Capítulo XI. Los recursos didácticos. Las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de adultos. *Juan Carlos Sanz Bachiller*

Capítulo XII. Evaluación, reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en contextos educativos formales y no formales. *Florentino Sanz*

BLOQUE I
MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Este **primer bloque del libro** trata de situar al lector en los contextos en los que se desarrolla la educación de personas adultas. Esto se lleva a cabo mediante aproximaciones a la realidad actual desde distintos puntos de vista: axiológico, sociológico, económico, político, e histórico. El orden en el que están dispuestos los cuatro capítulos sigue la dirección desde las cuestiones más abstractas a las más concretas. El primero de ellos aborda la discusión de los *nuevos paradigmas sociales,* que están configurando los modos de vida de las personas que habitamos las sociedades informativas en los comienzos del siglo XXI. La reflexión sobre el sentido de esos paradigmas emergentes, en tanto que conforman los nuevos marcos de valores dominantes, cobra un profundo sentido para las personas dedicadas a la tarea de educar. Las inmensas y rápidas transformaciones de toda índole a que estamos asistiendo en las últimas tres décadas, no sólo están cambiando los modos de estar en el mundo; están, además y sobre todo, transformando en profundidad los modos de ser en él. Por eso es importante analizar —como se hace en la segunda parte del capítulo— cuáles son las principales repercusiones de esos cambios en los procesos de aprendizaje humano.

El **segundo capítulo** trata de ayudar al lector a centrar su atención en la situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en el mundo. Teniendo en cuenta la desproporción existente entre el inmenso campo de estudio y el escaso espacio disponible para el acercamiento a esta realidad hemos optado por remarcar los principales desequilibrios en las variables más relevantes para nuestro propósito. Se trata en el fondo de inducir a considerar la existencia de realidades muy diferentes, cuando se aborda la cuestión de la educación de adultos. La propia consideración de la naturaleza de la condición adulta, y la de sus fronteras con la juventud y la niñez en las distintas sociedades, es una fuente de variabilidad. Por eso se aborda inicialmente el problema de la condición adulta y las distintas perspectivas desde las que se aborda. Después se realiza un estudio comparado de las desigualdades existentes en las diferentes regiones del mundo en cuatro variables básicas: nivel de instrucción —fijando la atención en los extremos: analfabetismo y grados de cualificación más elevados—, distribución de la riqueza, distribución de la población y tendencias demográficas, y acceso a la sociedad de la información. La articulación de todas ellas permite bosquejar el mapa mundial de la desigualdad, condición *si ne qua non* para discurrir por el aparentemente homogéneo universo de la educación de personas adultas.

En el **tercer capítulo** se recorre la evolución histórica de la educación de personas adultas. Durante el recorrido se resaltan algunos de los hitos más significativos relacionados con ella en las distintas edades históricas. Como puede observarse, a lo largo del tiempo también se ha hecho un camino desde la abstracción de las consideraciones teóricas de los filósofos griegos a la concreción de los modelos de educación de adultos contemporáneos. Los jalones de este camino hacia lo concreto, lo han sido también de un recorrido hacia la extensión de los beneficios educativos a un número creciente de personas. Las necesidades económicas y sociales permitieron sucesivamente el desarrollo de los modelos caballerescos y gremiales en la Edad Media, la extensión de la educación de adultos en la Edad Moderna, el aprendizaje para toda la vida en las sociedades industriales y el aprendizaje a lo largo de la vida en las sociedades informativas. Mas como este proceso de extensión y concreción de la educación de adultos no ha sido ni mayoritario, ni homogéneo, hoy quedan por delante numerosas carencias que paliar e incontables retos que lograr. A ellos se alude en la última parte del capítulo.

El **cuarto capítulo** aborda la perspectiva internacional de la educación de personas adultas, tratando de poner de manifiesto los grandes temas y tendencias discutidos en los principales foros internacionales dedicados a este asunto. Los más relevantes han sido los que han tenido a la UNESCO como organizadora. Por eso se toman en consideración las aportaciones de las cinco conferencias internacionales sobre educación de adultos (de Elsinor a Hamburgo) y las que, referidas a este ámbito, se derivan del proceso iniciado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, de Jomtien (1990), aún vigente. También se abordan las aportaciones al debate internacional —habitualmente más centradas en las repercusiones socioeconómicas de la educación de adultos— originadas en el seno de la OCDE, singularmente las provenientes de su Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI). Finalmente, dados los especiales vínculos entre España e Iberoamérica, se analizan las aportaciones realizadas en la región vehiculadas por la Organización de Estados Iberoamericanos.

Capítulo I

Los nuevos paradigmas sociales y su repercusión en los procesos de aprendizaje

Julio Lancho

1. Introducción
2. Los nuevos paradigmas sociales
3. Repercusiones en los procesos de aprendizaje
4. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

La transición desde la sociedad industrial a la nueva sociedad informacional está suponiendo, además de una profunda modificación de los procedimientos de generación de riqueza, motivada por la revolución tecnológica, un cambio de los paradigmas sociales de enorme dimensión. Dicho cambio se está produciendo además a un ritmo acelerado, sin dar demasiado tiempo a reaccionar a las instituciones tradicionales de la sociedad, que en muchas ocasiones dan muestras de bloqueo ante las demandas y los comportamientos de determinados sectores sociales.

Además de las instituciones, muchos ciudadanos parecen vivir en un permanente clima de perplejidad ante unos cambios que se están operando en el transcurso de una generación. En el seno de las sociedades más avanzadas, muchas personas habitan todavía en el universo mental y vital de la modernidad y del industrialismo, mientras a su lado pasan veloces los nuevos valores de la posmodernidad y del informacionalismo.

Lo mismo puede decirse de una institución como la educativa que suele marchar siempre dos pasos más atrás de la vanguardia. Evidentemente, muchos de los conflictos que se producen en las aulas de las sociedades en las que el tránsito a la nueva realidad es más notorio, se derivan de las contradicciones existentes entre el discurso de la escuela y los nuevos paradigmas emergentes. Nunca como hoy ha sido más acusada esta discrepancia, hasta el punto de que puede hablarse de la existencia de una situación crítica, preñada de incertidumbres hacia el nuevo rol que debería jugar la institución educativa en la nueva realidad.

2. LOS NUEVOS PARADIGMAS SOCIALES

Sin ánimo de exhaustividad, dada la extensión de este trabajo, repasaré algunos de los paradigmas sociales emergentes cuya influencia resulta más evidente. Todos ellos han comenzado a repercutir sobre la vida de la mayoría de los seres humanos. Pese a que su grado de influencia actual sea desigual según la región del mundo que se considere, hasta el punto de que en algunas de ellas son abiertamente rechazados por las minorías dominantes, lo que parece indudable es que su fuerza de atracción será creciente en el futuro.

El primero de ellos es el paradigma de la **igualdad.** Planteado así, sin apellidos, da la impresión de que se trata de un viejo conocido desde los albores de la modernidad. Evidentemente, la igualdad es uno de los primeros anhelos de los revolucionarios franceses y uno de los fundamentos de las sociedades meritocráticas occidentales modernas. Pero dicho modelo se ha manifestado hasta el presente sólo en los ámbitos formales, políticos y jurídicos; se ha quedado siempre a las puertas de los comportamientos cotidianos de las personas. Lo que diferencia a este nuevo paradigma es precisamente su facticidad, el hecho que la igualdad alcance no simplemente la esfera de los derechos sino la de las conductas habituales de *todas* las personas en *todas* las circunstancias.

El viejo paradigma igualitario de la modernidad ha sido transformado por el empeño de determinados movimientos, como el feminista. El movimiento de liberación de las mujeres ha llevado a cabo durante todo el siglo XX una lucha en pos de la igualdad de género en todos los ámbitos, un proceso cuyos logros han dado lugar a la verdadera revolución silenciosa del siglo que acabamos de dejar. Los resultados obtenidos en la misma parecen irreversibles, dado que afectan fundamentalmente al modo cotidiano de actuar y de entender la realidad. Pese a que aún queda mucho camino por recorrer en estos aspectos, la persecución de la igualdad en el plano de los hechos por parte de estas mujeres ha abierto las puertas a otro tipo de grupos (homosexuales, inmigrantes, etc.) cuya posición puede verse amparada por el paradigma de la igualdad.

El segundo es el paradigma de la **interacción en red.** Probablemente sea éste uno de los más notorios y evidentes debido a su *materialización* en Internet, la red por antonomasia, el verdadero emblema de la sociedad de la información. La interacción reticular transforma la posición relativa de

los individuos en el sistema, desafiando los modelos jerárquicos. No es casualidad que el tiempo histórico que está viendo nacer la igualdad práctica entre las personas sea el mismo en el que se empiezan a abandonar las estructuras piramidales.

La interacción en red parece estar afectando a casi todas las situaciones de relación humana, desde las de trabajo a las familiares. Su naturaleza es contraria a la relación piramidal, lo que está produciendo una crisis notoria de los modelos clásicos de autoridad. Lo que late en el fondo de este tipo de relaciones es un evidente proceso de transformación de las instituciones sociales básicas, desde la familia al Estado, en las que los roles jerárquicos aparecen cada vez más difuminados.

El tercero es el paradigma del **presentismo.** Es tal la sensación que producen las tecnologías de la información al ofrecer una visión de lo que ocurre en cualquier lugar del globo en lo que curiosamente se denomina *tiempo real*, que su efecto resulta irresistible para la mayoría. Así que lo que no tiene lugar en ese *tiempo real*, es decir en el riguroso presente, suele parecer además de irreal irrelevante.

El presente es un ideal para el hombre actual. Retrasar el mañana un empeño tozudo. En las sociedades desarrolladas se alargan la infancia y la adolescencia, y se alarga sobre todo la juventud: la edad totémica y *eterna* de la vida. En el fondo, el hoy es un aquí, el tiempo presente se ha transformado en un espacio vital del que no se quiere salir. Y no se quiere salir de él porque eso significaría diferir la satisfacción de los deseos a un tiempo desconocido. ¿Cómo hacerlo si no se ha sido entrenado para ello? ¿Cómo intentarlo si la mayoría de los estímulos presentes en el ambiente prometen la felicidad mediante el logro inmediato de cualquier deseo?

El paradigma del presentismo, con la inmediatez como corolario, ha propiciado el predominio de las conductas impacientes en este tipo de sociedades. La intranquilidad y el nerviosismo son rasgos de identidad de las sociedades desarrolladas actuales. Ambos se manifiestan en todo tipo de situaciones, desde las más triviales a las más enjundiosas, lo que suele generar desde pequeños conflictos a graves situaciones de inestabilidad emocional.

El cuarto paradigma es el de la **globalización,** término que ya se ha convertido en un referente para caracterizar esta época. La globalización, esto

es la configuración de una realidad a escala planetaria regida por la cosmovisión y la dinámica económica de occidente, ha permitido caracterizar a nuestro planeta como una *aldea global*. Esta noción remite inmediatamente al *acortamiento* del espacio logrado por la mejora de las tecnologías de la información, de la comunicación y del transporte.

La *disminución* del espacio, el aprovechamiento económico de los recursos más remotos y la división internacional del trabajo, la penetración hasta los lugares más recónditos de los valores dominantes en las sociedades opulentas, están generando entre otros una serie de efectos como los enormes flujos migratorios en dirección al mundo desarrollado, la entrada de civilizaciones milenarias en las corrientes productivas regidas por el capitalismo internacional, la extensión de estándares culturales (musicales, gastronómicos, estéticos...) de raíz occidental, etc. Aunque como es sabido, dichos efectos son contrarrestados por movimientos involucionistas entre los que pueden señalarse los fundamentalismos religiosos y los nacionalismos, que alimentan retornos a arcadias felices junto al racismo y la xenofobia, que también pueden encontrarse en el otro lado.

Pese a ello, la idea del **mestizaje** puede considerarse también como otro de los paradigmas de nuestra época. El mestizaje es tal vez la consecuencia involuntaria de la globalización. Lo que inicialmente se proponía como un proceso unidireccional de penetración de la cultura occidental en las sociedades menos desarrolladas económicamente, se ha visto afectado significativamente por algunos de los fuertes rasgos de las culturas receptoras, dando como consecuencia un producto diferente al inicial.

La transmisión inmediata de modas y modelos culturales a través de las modernas tecnologías informacionales, la emigración hacia el mundo desarrollado, el turismo y la búsqueda de lo exótico, contribuyen al inexorable proceso de interpenetración de las civilizaciones, cuya previsible consecuencia será la generación de una cultura característica para la aldea global, sustentada sobre los rasgos de la que hoy domina en el planeta aunque combinados irremediablemente con otros de muy diversas procedencias.

La extensión del fenómeno del mestizaje viene dando lugar en muchos sitios a rebrotes de racismo y xenofobia, actitudes que parecían formar parte de la historia. Las tensiones acumuladas por esta rápida transformación de la realidad fruto de la mezcla de personas, modos de vida, pautas cultu-

rales, etc., empujan a los sectores más tradicionales y fronterizos hacia posiciones ultradefensivas que achacan todos los males del presente a los extranjeros pobres procedentes de culturas diferentes.

El sexto paradigma es el de la **omnipresencia tecnológica,** que hunde sus raíces en la fe de los primeros ilustrados en el papel de la ciencia para propiciar el progreso ilimitado de la humanidad. Lejos de connotaciones utópicas, lo cierto es que las modernas tecnologías ocupan cada vez más espacio y más tiempo en nuestras vidas. Lo hacen a tal punto que muchas de las operaciones cotidianas que se desarrollan en el mundo desarrollado, tanto en el ámbito privado como en el público, resultarían imposibles sin su concurso.

Las nuevas tecnologías están en todas partes y han impuesto su lógica de una manera férrea. Esta lógica ha producido una revolución radical en la producción y en la organización del trabajo, eliminando y/o sustituyendo procesos enteros en los que la intervención humana resultaba imprescindible. Hoy esta intervención es prescindible casi por completo, precisamente porque lo que se ha hecho indispensable son la tecnología y las escasas personas capaces de controlarla y modificarla.

Los cambios en la organización del trabajo han supuesto la desaparición o la profunda modificación de muchos oficios y profesiones fundamentados básicamente en la habilidad manual del trabajador, que han dado paso a dos grandes tipos de ocupaciones: las de alta cualificación, necesaria para planificar y manejar los procesos más sofisticados de la tecnología, y las de muy escasa cualificación, dirigidas a completar los procesos mecánicos no resueltos aún por las aplicaciones tecnológicas.

Algo similar cabe decir en el ámbito de la privacidad, en el que la dependencia de la tecnología es creciente en multitud de situaciones. Cada vez es más difícil de entender en el mundo desarrollado un ocio no vinculado con alguna aplicación de las modernas tecnologías. Tal vez convenga por ello preguntarse hasta qué punto la mayor parte de la humanidad utiliza las tecnologías como medio o se ha convertido en medio al servicio de la lógica de aquellas.

Un paradigma de creciente presencia en el imaginario colectivo es el de la participación. Participar en todas las situaciones, tomar parte en todas las decisiones que nos afectan, constituye un lugar común en buena parte de las

sociedades humanas. Y sin embargo hoy más que nunca se detectan síntomas claros de insatisfacción y de desencanto en cuanto a la participación en lo público en las sociedades democráticas más evolucionadas. Se da la paradoja de que cuanto más se reclama el derecho a decidir y a participar en los asuntos públicos, más se camina hacia la privacidad individualista.

La tensión entre la intervención y la evasión de lo público explica algunas de las contradicciones del hombre contemporáneo. Resulta evidente que, en buena parte de las democracias consolidadas, los modelos clásicos de representación política ofrecen signos de estancamiento y cansancio, como muestran las modestas cifras de afiliación a los partidos. Al desencanto producido en buena parte de la izquierda por el fracaso de los modelos colectivistas del socialismo real, se añade el producido en la mayoría de los ciudadanos por la *esclerosis* de los partidos políticos, convertidos en maquinarias piramidales de poder en las que resulta difícil insertar los deseos participativos de las personas.

La reacción ante esta situación de desencanto adopta al menos tres vías de escape. La primera de ellas, sin duda mayoritaria, conduce al abandonismo y la evasión hacia los territorios de lo privado. La segunda busca canalizar el ansia de participar en las cuestiones públicas mediante la participación en un nuevo tipo de asociaciones intermedias, no vinculadas directamente ni con el Estado, ni con el entramado clásico de partidos o sindicatos: las organizaciones no gubernamentales. La tercera, con una clara vocación antisistema, trata de explorar las vías más alternativas de la democracia y la acción directas.

Las nacientes críticas al funcionamiento de algunas organizaciones no gubernamentales, algunas de las cuales llegan a cuestionar el modelo por considerarlo en trance de esclerotización, ponen de manifiesto que, pese a ocupar un lugar central de la preocupación colectiva, la cuestión de la participación en las sociedades modernas es muy compleja. Tanto que resulta muy difícil atisbar una solución satisfactoria para la mayoría. La dificultad radica en que para lograr que la participación sea efectiva en este tipo de sociedad, es preciso articular organizaciones de gran tamaño cuya tendencia hacia la burocratización parece ineludible, pese a que los mecanismos para la expresión de la opinión y para la toma de decisiones sean transparentes. La alternativa a las grandes organizaciones son las pequeñas, generalmente alternativas o muy focalizadas, en las que suele ser fácil participar

pero cuyas posibilidades de influir en las decisiones más generales suelen ser sumamente limitadas. Por eso mucha gente abandona y se esconde tras el muro de lo privado.

El paradigma del consumo tiene tal potencia ejemplarizante que su sola mención ha servido para identificar a la sociedad postindustrial, a la que se suele definir como *sociedad de consumo*. Esta definición señala una variación fundamental, consistente en el desplazamiento del centro de gravedad del funcionamiento social desde la producción al consumo. Trivializados los procesos productivos por el desarrollo tecnológico e incrementada, por tanto, la productividad sin demasiado esfuerzo humano, lo que se espera de los ciudadanos y de los países es que acrecienten su capacidad consumista, pues sólo de esta manera es posible mantener el crecimiento económico.

La condición necesaria para que una situación como la descrita pueda desarrollarse en plenitud es que existan unas circunstancias cuyo punto de partida sea la plena satisfacción de las necesidades básicas. La condición suficiente implica por una parte una oferta desmesurada de bienes y servicios entre los cuales puedan establecerse diferencias inmateriales, dictadas por las modas y/o los sentimientos de identificación o diferenciación respecto a clases o grupos sociales; también supone una predisposición de las personas al consumo en lugar de al ahorro.

Pueden encontrarse una causa próxima y una causa remota para esa mencionada predisposición personal hacia el consumo. La causa próxima está en la propaganda. Dicho en otros términos, en una sociedad organizada en torno al consumo, es ineludible que las actitudes consumistas compulsivas se fabriquen mediante técnicas de sugestión que identifiquen aquéllas con sentimientos o logros positivos o satisfactorios. La causa remota puede situarse en el *presentismo* generalizado, en la preponderancia del *carpe diem* sobre otras actitudes más empeñadas en preparar el futuro.

La entrada en crisis de la mayoría de los paraísos terrenales predicados por ideologías utópicas y la creciente laicización de occidente parecen haber vuelto la mirada del hombre occidental hacia el presente, que aparece como el nuevo ideal de vida. Ese ideal tiene una doctrina que es el consumismo y un culto que se oficia ritualmente en los grandes centros comerciales, verdaderos paraísos del ocio lucrativo, que son los nuevos templos de la posmodernidad.

El noveno paradigma es el de la **juventud.** En las modernas sociedades, ser joven no es una circunstancia, es un valor. Obviamente la juventud representa la etapa más prometedora de la vida, la que presenta más luces, pero también la que dispone de más incertidumbres. En este sentido, en las sociedades desarrolladas, la juventud es la metáfora de esta época: un tiempo de agradables perfiles y de profundas inseguridades. Lo que sucede es que para reforzar esos dulces perfiles y mitigar esas inseguridades abisales se opta por alargar la juventud hasta los límites de la inverosimilitud y del sarcasmo.

Paradójicamente es la juventud, la etapa propedéutica de la vida, uno de los paradigmas de las modernas sociedades asentadas sobre el presente. Esta combinación de *juventud* y *presente* confiere a nuestro mundo una naturaleza de permanente proyecto a corto plazo en el que nunca dejamos llegar ni al mañana ni a la madurez. Estas circunstancias hacen posible el reinicio continuo de proyectos vitales, afectivos, profesionales, etc. que están dando lugar a la redefinición continua de las instituciones sociales básicas y del tejido social.

El paradigma juvenil oculta, desplaza a la periferia de la consideración social, algunas cuestiones desagradables como la enfermedad y la muerte, la pobreza y la decrepitud, no asociadas habitualmente con esta etapa de la vida en la que suele reinar el optimismo. De esta manera resulta bastante difícil propiciar, sobre todo en las nuevas generaciones, comportamientos presididos por el realismo, en los que se sopesen las múltiples posibilidades que presenta la vida.

El décimo paradigma es el del **ocio.** Mientras toda la modernidad ha estado presidida por el trabajo, que ocupaba el lugar central de la vida personal y del desenvolvimiento de las sociedades, la posmodernidad alumbra el ocio como tiempo nuclear del devenir humano. Su creciente importancia en las sociedades desarrolladas no es un fenómeno baladí. No se trata tan solo de que se haya incrementado cuantitativamente el tiempo de ocio del que disponen cotidianamente los ciudadanos de estas sociedades, sino de la aparición de *nuevas* etapas vitales (la denominada tercera edad, el alargamiento de la adolescencia) en las que el tiempo libre adquiere una dimensión central. Pero es que además las *etapas del ocio* tienden a incrementar su duración debido al aumento de la esperanza de vida y al incremento de la edad de escolarización obligatoria, mientras que la de la etapa vital centrada en el trabajo tiende claramente a disminuir.

La noción del ocio predominante en la sociedad informacional tiene poco que ver con la idea del descanso tras el esfuerzo, con la fiesta como lugar de encuentro comunitario o con la circunstancia para la reflexión; el ocio es hoy un tiempo mercantilizado para cuyo aprovechamiento suelen ser necesarios toda suerte de intermediarios. La dimensión económica del ocio es su rasgo más definitorio; hasta tal punto de que hoy puede ser considerada como la industria por excelencia de este tipo de sociedad.

Para la mayor parte de los ciudadanos del mundo desarrollado, el ocio está ligado al consumo de productos *culturales* —desde los deportes a los productos audiovisuales o cibernéticos y al turismo...— que necesitan del pago de un abono, la compra de ropa o equipamientos adecuados, el alquiler de un tiempo, etc. a intermediarios que ocupan las posiciones estratégicas. Así, actividades tan dispares como correr, cantar, o viajar, se realizan intermediadas mercantilmente bajo la fórmula de la cinta sin fin del gimnasio, el karaoke o el paquete vacacional, por ejemplo.

Definido el ocio en la sociedad informacional como la mercantilización del tiempo libre, es evidente que la posibilidad de acceder a su consumo genera divisiones sociales tan claras como las existentes entre los que pueden acceder al trabajo y los que no. Paradójicamente, el trabajo produce la posibilidad de acceso al ocio, mientras que por el contrario el desempleo, la disponibilidad de tiempo libre en la etapa y el momento que deben dedicarse al trabajo remunerado, ciegan las puertas de ese mundo *mágico*. No está mal esta cruel paradoja para mostrar las enormes contradicciones de un tiempo que está sufriendo una profunda transformación de sus referentes.

El undécimo paradigma es la **conectividad.** En las modernas sociedades informacionales estar continuamente conectado es un valor definitorio de modernidad y vanguardia. El sustrato de este paradigma es tecnológico; está vinculado inicialmente a las tecnologías de la información y la comunicación. Sus manifestaciones más notorias forman parte del paisaje habitual de nuestra sociedad: teléfonos móviles, programas de mensajería instantánea, blogs…

La conectividad supone la disponibilidad y la capacidad para estar siempre conectado umbilicalmente a una determinada red de intereses. La disponibilidad tiene que ver con la voluntad, con el querer, aunque esto no debiera confundirnos. Estar conectado a todas horas no requiere ningún

esfuerzo, es una forma de vida adoptada conscientemente por la mayoría. La necesidad psicológica de estar conectados permanentemente al teléfono móvil, por ejemplo, está alcanzando cotas patológicas. Una necesidad que no consigue detener ni la solemnidad de las liturgias religiosas, teatrales, culturales o académicas, antaño sagradas.

En el fondo, la conectividad expresa una de las características definitorias del hombre de nuestro tiempo: la impaciencia, la necesidad de obtener lo que se desea en el momento, aquí y ahora. Esta incapacidad para retardar un refuerzo es propia de las personalidades inmaduras, característica de los niños. No debe extrañarnos por lo tanto que la conectividad, es decir la disponibilidad para estar conectados permanentemente a una determinada red de intereses, sea la más débil manifestación del compromiso, casi su antagonista. Estar comprometido era una virtud determinante en las sociedades industriales, en las que los vínculos —afectivos, ideológicos, laborales— tendían a ser unívocos y solían tener vocación de *eternidad*. Estar conectado es una apuesta polifacética y lábil, que se retroalimenta más cuanto más flexible sea la persona para establecer nuevas conectividades con redes diferentes.

Las facetas de la conectividad no se agotan en el manejo de los terminales electrónicos de uso personal. Estamos conectados a los blogs o los móviles, pero también a los hipermercados y a los bancos mediante las tarjetas de compra o de crédito, a las compañías sanitarias o de seguros, a las agencias de viajes o a las ONGs. El esfuerzo que realizan por tratar de mantener la conectividad con nosotros se denomina *fidelización*, un modo de convertirnos en *elegidos* a cambio de mantenernos en permanente conexión con ellos. Como la conectividad respecto al compromiso, la fidelización es una suerte de fidelidad precaria, en la que no se depositan demasiadas esperanzas porque todo el mundo es consciente de que sobran alternativas.

El duodécimo paradigma es la ***espectacularización*** de la realidad. Uno de los principales efectos de la sociedad de la información es el de la conversión de la realidad en espectáculo. Este hecho nos convierte en espectadores de una realidad *mágica* difícilmente racionalizable; es decir, nos sitúa en una posición pasiva, muy alejada de la pretensión de intervenir en la modificación de las causas últimas que influyen en el desenvolvimiento social.

Siendo preocupante la pasividad a la que nos arroja la conversión de la realidad en espectáculo, lo es mucho más la dificultad para percibir los límites entre la realidad *real* y la realidad *impostada*. El *continuum* en el que se presenta la vida en los medios audiovisuales, por ejemplo, atrofia la capacidad de distinguir entre realidad y ficción. El hambre, la miseria y la muerte pierden sus perfiles dramáticos al incorporarse al discurso espectacular global que reproducen las múltiples pantallas. Dicho discurso atiborra el entendimiento del espectador mezclando la hambruna en el África con el turismo de aventura, la violencia machista con los anuncios de detergentes, los atentados terroristas con la última película de James Bond. Todo ello pasa ante nuestros ojos rápidamente, sin solución de continuidad, a un ritmo que tiende a trivializarlo todo, sin darnos tiempo para la reflexión, que es una actividad muy poco espectacular.

Como señala (Debord, 2008) el espectáculo *es lo contrario del diálogo*. El discurso espectacular es el omnipresente monólogo que inunda las sociedades informativas. De los ciudadanos espectadores, condenados en razón de esta condición a la pasividad y cuya percepción ética de la realidad aparece debilitada por unos límites difusos que la confunden con la ficción, sólo se espera que asistan maravillados a este monólogo que, utilizando el arma de la seducción, apela básicamente a su dimensión afectiva y que sólo los tiene en cuenta como eco.

Todos somos espectadores pero todos queremos ser actores en este espectáculo continuado que es la vida; maravillar, seducir, encarnar el rol del ídolo mediático que arrastra multitudes. De este modo, cada persona tiende a mantener una relación espectacular con sus semejantes, una relación fundamentada en la pretensión de deslumbramiento, en la que, como en la de las estrellas con sus admiradores, no existe el diálogo, sino dos monólogos que se yuxtaponen.

No es extraño que uno de los anhelos más comunes entre los niños actuales sea el de *ser famosos* cuando sean mayores. Esta condición, desprovista de cualquier motivo que la justifique, suele ser también la meta de muchos adultos que participan en los denominados *reality-sohw* , que suelen ostentar cifras de audiencia millonarias. Este tipo de programas de telerrealidad, en los que personas comunes y corrientes espectacularizan su vida cotidiana convirtiéndola en pasto de la contemplación ajena, son la metáfora nítida de esa sociedad del espectáculo en la que nos desenvolvemos.

Acciones hasta hace poco obscenas como lavarse la cabeza o peinarse, hoy se realizan a la vista de todos en peluquerías diseñadas con este fin espectacular. Diversiones organizadas siguiendo la lógica del guión, como las que tienen lugar en los parques temáticos, enfocados hacia el logro de que los asistentes sientan que *viven una experiencia* espectacular, constituyen hoy un modo *natural* de emplear el ocio. Asaltos pacíficos y arriesgados a barcos o industrias contaminantes por parte de pequeños grupos de activistas del ecologismo, demuestran que éstos, en su preocupación por lograr un minuto en el telediario, han sabido adaptarse a las condiciones que rigen nuestro tiempo. Higiene, estética, ocio, política…: Hoy, el espectáculo puebla nuestras vidas, ocupadas en una permanente manifestación del *parecer*

3. REPERCUSIONES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

La idea de igualdad entre las personas tiende a despojar a los sistemas educativos de su función selectiva tradicional, al menos en lo que se refiere a la enseñanza básica, aunque dicha tendencia puede encontrarse también en las demás. La extensión de la educación básica a todas las capas de la población, fundamentada en la necesidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, es probablemente una de las aspiraciones más compartidas en el concierto internacional. Las escalofriantes cifras de personas no instruidas parecen desmentir este consenso teórico, al que sin embargo pocos osarían oponerle argumentos.

La puesta en práctica de esta aspiración universal en los contextos donde ha sido posible se ha llevado a cabo habitualmente mediante la implantación del modelo de escuela comprensiva. Dicho modelo plantea la educación básica como un contexto no discriminatorio en el que se propicia la igualdad de oportunidades. Esto supone una disponibilidad de alternativas organizativas y metodológicas capaces de proporcionar atención a las diferentes necesidades educativas, lo que no siempre es fácil de conseguir. Sin embargo la idea de la comprensividad lleva en su seno la consideración utópica de la educación como palanca de liberación e integración de los desposeídos en la sociedad.

La escuela comprensiva se fundamenta en la consideración de la instrucción básica como universal y obligatoria, tal como acontece en los paí-

ses desarrollados. Si a determinadas edades todos los niños deben ir a la escuela, esto supone, al menos teóricamente, que *todos* ellos deberían estar en disposición de alcanzar los objetivos escolares, aunque para ello tengan que adaptarse y diversificarse los procedimientos curriculares para alcanzarlos. Algo va mal sin embargo en un modelo que, pese a enunciados como estos, va dejándose por el camino a una parte significativa de la población a la que atiende.

La idea de la interacción en red ha entrado de lleno en las aulas, atacando directamente el modelo tradicional de representación de las relaciones de poder. En este sentido puede hablarse de una **disminución de la jerarquía de los profesores,** en consonancia con la progresiva desaparición del modelo piramidal de distribución del poder académico. La mengua del rol jerárquico tradicional del profesorado afecta al modelo de relación interpersonal profesor-alumno, que tiende a adoptar pautas cada vez más informales, al modelo de transmisión del conocimiento, en el que aquéllos sufren la competencia de multitud de fuentes de gran atractivo y fácil acceso, y sobre todo al modelo de autoridad.

La redefinición del modelo de poder académico, con la consiguiente disminución relativa de peso del profesorado, está abocando a una de crisis del rol del profesor. Dicha crisis está inducida por la progresiva desvalorización social de la profesión, por la creciente inseguridad en cuanto al mantenimiento del control sobre el grupo-clase, por las dificultades para adoptar un modelo de autoridad derivado del conocimiento y la profesionalidad en un contexto de interacción no piramidal, y, de un modo definitorio, por la gradual devaluación del papel de la escuela en la sociedad. La superación de esta crisis del rol de los profesores sólo puede producirse en el proceso de redefinición de la función del sistema educativo en la sociedad informacional, que hasta el momento se halla en una fase muy incipiente.

La búsqueda del nuevo papel de los sistemas de enseñanza debe contar con un elemento de creciente importancia, cual es la **disminución de la curiosidad** entre las nuevas generaciones. El presentismo dominante, que aleja de la preocupación todas las cuestiones que no puedan ser abordadas y resueltas inmediatamente, y la omnipresencia tecnológica, que puede producir en mentes inmaduras o no instruidas una cierta impresión de omnipotencia y omnisciencia, parecen ser las causas de esta preocupante manifestación.

La acción combinada de estos condicionantes junto con el consumismo desaforado, que proporciona satisfacciones incluso antes de que se hayan manifestado las necesidades, parecen estar produciendo como efecto el abotargamiento prematuro de la curiosidad. Alimentarla no es posible dado que cualquier niño perteneciente al mundo desarrollado ha *descubierto* sin casi quererlo, rutinaria y virtualmente, a través de los medios de información de masas o *in situ*, una cantidad ingente de lugares, situaciones y conductas, que además de proporcionarle una falsa sensación de conocimiento le blindan respecto a la necesidad de conocer profundamente.

Esta cuestión es hoy probablemente una de las más relevantes preocupaciones de la escuela, aunque suele abordarse habitualmente desde el punto de vista de la motivación hacia el aprendizaje. La introducción de técnicas motivadoras en la escuela forma parte de los protocolos más habituales de la didáctica actual. Sin embargo, este abordaje técnico del problema no debe soslayar la cuestión de fondo que aquí se ha esbozado. La dinámica de las actuales sociedades de la información tiende a reducir la curiosidad natural de las jóvenes generaciones. Es tanta la capacidad de penetración de los distintos canales de información mediática que, con demasiada frecuencia, muchos medios sirven las respuestas aún antes de que el niño o adolescente se haya planteado las preguntas.

Pero paradójicamente cuestiones como la *reducción* del tamaño del mundo y la consiguiente adopción de una perspectiva planetaria a que está dando lugar el fenómeno de la globalización, están produciendo en la sociedad, y por tanto en la escuela, una **apertura a nuevos interrogantes.** Esta ampliación del ángulo de observación de la realidad nos hace más humanos, en cuanto nos permite comprender la universalidad de los problemas y la necedad de los acercamientos parciales y excluyentes a los mismos. Sin embargo nos hace a la vez más vulnerables, toda vez que aún no tenemos disponible un instrumento capaz de abordar esos problemas tomando en consideración las distintas perspectivas. Esa vulnerabilidad se hace muy patente en la escuela, un ámbito más habituado a las certezas que a las inseguridades.

Los nuevos interrogantes añaden a la relación escolar tensión, desequilibrio, incertidumbre, cuestiones todas ellas a las que no debe darse una connotación negativa. Claro es que la tensión, el desequilibrio y la incertidumbre son rasgos que señalan dificultades, pero también lo es que son

fuente y punto de partida para la creación del conocimiento. Su aparición en el contexto escolar atañe a las dos vertientes, la positiva y la negativa. El modo en que se gestionen en cada situación concreta permitirá decantarla en una u otra dirección. Pero lo cierto es que a la escuela, en todos sus niveles de decisión, le esperan momentos difíciles derivados del agotamiento de su papel tradicional y de la indefinición del que deba jugar en el futuro.

Una de las funciones asignadas a la escuela en los países desarrollados —junto con otras instituciones sociales— es la de tratar de solucionar los ingentes problemas derivados del proceso migratorio. La repercusión más clara de la idea del mestizaje en los modelos de aprendizaje y enseñanza es el desarrollo de propuestas de integración escolar. La idea de la integración es universal; no debe verse sólo respecto de las minorías de origen étnico, cultural o racial, sino que afecta a cualquier tipo de grupo minoritario (como el de los discapacitados por ejemplo) que presente diferencias significativas respecto del estándar escolar.

La integración en la escuela requiere una potente maquinaria infraestructural, profesional y técnica, capacitada para resolver las numerosísimas situaciones de falta de integración que se presentan cotidianamente. Pero requiere más aún una convicción profunda por parte de todos los actores presentes en el sistema educativo sobre la necesidad de llevarla a cabo. Son en el fondo las reticencias de estos agentes las responsables de la insatisfacción que en muchos lugares producen las estrategias de integración escolar.

Cabría preguntarse si es posible una integración escolar satisfactoria de mayorías y minorías cuando la dinámica social apunta en sentido contrario. De nada parecen valer políticas integradoras bienintencionadas frente a concepciones seculares grabadas a cincel. La desactivación de estos prejuicios, que están en las dos partes —mayoría y minoría— compete a la escuela, pero dejarle a ésta todo el peso de tan ardua tarea entra de lleno en el cínico terreno de la demagogia.

La omnipresencia de la tecnología en la sociedad de la información tiene un reflejo claro y directo sobre la escuela. La extensión y vulgarización de las tecnologías de la información y la comunicación pone a disposición de la institución académica un repertorio de recursos prácticamente inabarcable. La permite además una clara **diversificación metodológica,** de la que no ha hecho gala habitualmente la práctica docente.

Ésta, en lugar de diversificar sus métodos, se ha disociado en dos posturas: la que defiende los formatos directivos tradicionales, que suele ser mayoritaria, y la que patrocina los procedimientos más activos, sostenida habitualmente por las minorías progresistas. En cada uno de los polos se ha hecho bandera del método seguido, hasta el punto de conferirle una connotación ideológica que no debiera tener. Esta conversión del medio en fin, consistente en utilizar un método didáctico por sus supuestas virtudes tradicionales o progresistas, ha perjudicado notablemente el avance de la escuela, que no ha seguido habitualmente la lógica —tan vieja como la humanidad— de aplicar a cada situación el método más adecuado para resolverla.

La diversificación metodológica, asistida por las tecnologías de la información y la comunicación, puede dar lugar a uno de los deseos más enunciados en los últimos tiempos: la **individualización del aprendizaje.** La posibilidad de diseñar itinerarios educativos individualizados resulta cada vez más cercana, habida cuenta las múltiples posibilidades que ofrecen las citadas tecnologías. Pero dicha posibilidad implica una redefinición de los roles docentes tradicionales y la aparición de nuevas figuras encargadas de diseñar y presentar esos itinerarios.

La idea de la participación supone también una redefinición de los papeles de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se incluye un claro **protagonismo de los estudiantes.** El hecho de que el foco de la atención se centre en los alumnos, proporciona a éstos derechos inalienables, pero también deberes que no se pueden excusar. Dicho en otros términos, el creciente protagonismo de los estudiantes les confiere una condición de sujetos de su educación que agranda su responsabilidad —o la de sus padres o tutores.

No parece sin embargo que la mayoría de los alumnos de los países desarrollados ejerzan responsablemente este protagonismo que se les supone, adoptando decisiones beneficiosas para su evolución posterior pese a su incomodidad presente, en consonancia con los condicionantes de su edad. El alargamiento de la infancia y la adolescencia, con la consiguiente desaceleración del proceso de maduración, parecen ser causas coadyuvantes de esta situación. Lo que parece haber ocurrido es que el protagonismo se ha derivado hacia aspectos periféricos al proceso de aprendizaje y crecimiento personal, en los que no está en juego su situación de bienestar personal.

La extraordinaria importancia del consumo en nuestra sociedad está dando como consecuencia una trivialización de la cultura. El afán consumista que atenaza a buena parte de la población ha convertido a la cultura en un elemento perecedero sometido a la tiranía de la moda y del marketing. La cultura así considerada apenas traspasa la epidermis, no afecta a las capas profundas de la personalidad y por tanto no permite desarrollar el juicio crítico.

El mensaje de la escuela, preocupado desde su fundación por llegar a la raíz de las cuestiones, encuentra enormes dificultades para arraigar en una sociedad que ha convertido la cultura en un producto de consumo. Resulta complicado incitar a indagar pacientemente en el legado de conocimientos que hemos recibido cuando los referentes culturales —libros, películas…— son tan efímeros como el diseño de los zapatos o la ropa. Si el paradigma es consumir y olvidar, cobra poco sentido detenerse, profundizar, conservar, tareas a las que se ha dedicado la escuela desde sus orígenes.

El paradigma juvenil que fundamenta la sociedad de la información ha contribuido poderosamente a la redefinición de la educación. La aspiración generalizada a mantenerse dentro de la categoría de lo joven hasta edades avanzadas ha fortalecido la idea de la **educación permanente.** No en vano la idea de juventud lleva asociada la noción de perfectibilidad, principal fundamento de la educación.

Paradójicamente es en las envejecidas sociedades desarrolladas en las que el fenómeno de la educación permanente alcanza una mayor consistencia. También es en ellas en las que la juventud ha dejado de ser una etapa de la vida para convertirse en un icono de la posmodernidad. Esto induce a pensar que, junto a otras importantísimas razones de índole económica, es el modelo juvenil vigente, más que la juventud en sí, el impulsor de la cultura de la educación a lo largo de la vida que comienza a implantarse.

El paradigma del ocio, está generado un **descenso de la autodisciplina y del tesón.** Estas conductas son propias de la cultura del esfuerzo generada en la modernidad y exacerbada en las meritocrática sociedad industrial. Esa cultura es la que propicia el nacimiento de los modernos sistemas educativos planteados como plataformas para la liberación personal y el ascenso social.

La sociedad del ocio se compadece poco con este tipo de conductas. Frente a ellas plantea otras que se deslizan hacia la vertiente de la apetencia y el juego. Atrapada en esta encrucijada entre el deber y el querer, la escuela se debate en un laberinto de contradicciones: ser fiel a su tradición o adaptarse a los modelos dominantes, exigir dedicación y esfuerzo o propiciar el aprendizaje recreativo... La salida no parece fácil. Sus argumentos tradicionales —disciplina, esfuerzo, mérito…— resultan poco atractivos frente a los que rigen la vida fuera de sus muros —apetencia, recreo, suerte…—. De cómo resuelva la escuela este dilema dependerá probablemente su papel en la nueva sociedad que aparece en el horizonte.

La conectividad está empezando a transformar profundamente los procedimientos de aprendizaje, resituando el papel de la escuela en la sociedad. Los sistemas educativos del mundo desarrollado están tratando de no quedarse atrás en el proceso de conexión al que tiende la mayoría social. Pero hasta el presente, en términos generales sólo han logrado superponer las tecnologías informativas a las rígidas estructuras académicas. No está muy claro que la presencia de ordenadores, pizarras digitales y conexiones a Internet hayan transformado las prácticas docentes. El viejo anhelo de individualizar el aprendizaje, facilitado ahora portentosamente por las tecnologías que proporcionan un acceso versátil a una información inabarcable, no parece estar siendo potenciado por una escuela que se mantiene fiel a las viejas liturgias.

Por eso el cambio operado por la conectividad se refleja mucho más profundamente en la aparición de nuevas posibilidades de aprendizaje fuera de la escuela. El primer problema de estos aprendizajes no formales e informales que se van construyendo propiciados por la conectividad, es que en la mayoría de las redes sociales, la información suele presentarse de forma aparentemente aleatoria y desestructurada para los ojos legos. El segundo problema deriva de la sobreabundancia de la información disponible y de la inexistencia de filtros de calidad para tratarla. Ambas cuestiones vuelven a poner sobre la mesa la importancia de la educación formal como herramienta básica para el aprendizaje. Lo que está en entredicho es si el actual modelo de escuela prolongará su vigencia mucho tiempo o, a juzgar por sus síntomas de agotamiento, dará paso a otro. Como señala (Sanz, 2006):

> Probablemente, mientras seguimos desempeñando nuestras tareas docentes y discentes en nuestras escuelas y en nuestros sistemas nacionales de

enseñanza del segundo entorno y mientras seguimos ingenuamente pensando en la escuela como la institución de enseñanza formal por excelencia, otras formas más incisivas de aprendizaje están surgiendo ya en el tercer entorno.

La espectacularización de la realidad ha puesto en el primer plano de las relaciones interpersonales el mecanismo de la seducción. Seducir tiene una clara orientación hacia lo placentero y una evidente connotación de dominio y engaño. Estas características son muy difíciles de encontrar en la escuela, lo cual refuerza su obsolescencia. Consciente de su desventaja en el manejo de las técnicas de la seducción, la escuela parece haber optado por mimetizarse con el paisaje, tratando de adaptar su contenido y sus prácticas al discurso dominante. Pero en esa batalla lleva todas las de perder. La **crisis de la escuela,** advertida ya por los teóricos en los años sesenta del siglo pasado, no ha hecho más que agudizarse a medida que se ha ido desarrollando la sociedad del espectáculo.

En la actualidad, la escuela parece sumida en un proceso de fuerte confusión sobre su naturaleza y fines. Los resultados que produce son hoy bastante discutibles, lo que hace que arrecien las críticas sobre su escasa funcionalidad. En su intento de mimetizarse con un paisaje social al que es ajena, la escuela está arrojando por la borda su esencia (rigor, sistematización, esfuerzo) mientras conserva férreamente sus elementos formales (notas, títulos), que son la verdadera fuente de su poder. Por ello es vista como un *mal* necesario, un requisito para lograr un lugar en la sociedad, aunque pocos, en el primer mundo, acuden hoy a ella con la confianza que lo hicieron sus antecesores en la sociedad industrial.

4. BIBLIOGRAFÍA

Castell, M. (1997). *La era de la información.* Madrid, Alianza.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo.* Valencia, Pre-Textos.

Echevarría, J. (2000). *Un mundo virtual.* Barcelona, Plaza&Janés.

Martín Barbero, J. (2002): *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana.* Guadalajara, ITESO

Sanz, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro.* Madrid, Académicas.

Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus.

Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona, Anagrama.

Capítulo II

Situación socioeducativa de las personas jóvenes y adultas en el mundo

Julio Lancho

1. La condición adulta
2. Perspectivas de la adultez
   - 2.1. Perspectiva antropológica
   - 2.2. Perspectiva jurídica
   - 2.3. Perspectiva biológica
   - 2.4. Perspectiva psicológica
   - 2.5. Perspectiva sociológica
   - 2.6. Perspectiva pedagógica
3. Niveles de instrucción de las personas adultas en el mundo
   - 3.1. El analfabetismo
   - 3.2. Cualificación y desarrollo
4. El reparto de la riqueza
5. Tendencias demográficas
6. Acceso a la sociedad de la información
7. Bibliografía

1. LA CONDICIÓN ADULTA

La Conferencia de Nairobi de 1976[1], al acuñar el término *educación de adultos*[2] en una definición que ya se ha hecho clásica, se refiere a los destinatarios de la misma como *personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen*. Este marco global, sin embargo, dista mucho de ofrecer resultados homogéneos. Personas que en algunos países tienen la condición de adultos serían consideradas en otros como adolescentes e incluso como niños. Las fronteras entre la infancia, la adolescencia y la adultez, parecen claras desde el punto de vista teórico, pero no es tan evidente que lo sean en su delimitación práctica. La propia expresión *educación de jóvenes y adultos*, de uso habitual en los países iberoamericanos y en otros países en desarrollo, así como en la mayor parte de la literatura internacional referida al sector, pero no tanto en los países desarrollados, tiende voluntariamente a difuminar unas fronteras, que son muy claras desde muchas perspectivas, pero que son muy volátiles desde el punto de vista de las realidades sociales.

El Diccionario de la Real Academia Española, define al *adulto* como el *llegado a su mayor crecimiento o desarrollo* y también como el *llegado a cier-*

---

[1] Decimonovena reunión de la Conferencia General de la UNESCO, Nairobi, 26 de noviembre de 1976

[2] «La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente» (UNESCO, 1976. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos).

to grado de perfección, cultivado, experimentado. La primera acepción establece una connotación de tipo biológico; la segunda abre el espectro significativo al ámbito de lo filosófico, lo psicológico y lo sociológico. Estas definiciones, entre otras muchas que pueden encontrarse, nos obligan a considerar la noción de persona adulta con una perspectiva polisémica.

2. PERSPECTIVAS DE LA ADULTEZ

La condición de adulto en las personas puede analizarse desde los puntos de vista antropológico, jurídico, biológico, psicológico, sociológico y pedagógico, entre otros. Adentrémonos en cada uno de ellos.

2.1. Perspectiva antropológica

Desde el punto de vista antropológico, una persona adulta es aquella que ha dejado de ser joven. Conviene tener en cuenta sin embargo que la idea de juventud tiene un carácter histórico. Es propia de las sociedades modernas que la crean y la van ampliando progresivamente hasta alcanzar, en la actualidad, límites inverosímiles. Era por tanto desconocida para las sociedades antiguas y lo es para las *culturas primitivas actuales*, en las que suele darse un tránsito rápido entre la infancia y la adultez mediante la utilización de ritos de paso profundamente arraigados.

En las modernas sociedades, ser joven no se considera una circunstancia sino un valor. Obviamente la juventud representa la etapa más prometedora de la vida, la que presenta más luces, pero también la que dispone de más incertidumbres. En este sentido, en las sociedades desarrolladas, la juventud es la metáfora de esta época: un tiempo de agradables perfiles y de profundas inseguridades. Lo que sucede es que para reforzar esos perfiles y mitigar esas inseguridades se opta por alargar la juventud hasta las fronteras del sarcasmo.

2.2. Perspectiva jurídica

Desde el punto de vista jurídico, ser adulto es ser mayor de edad. Es decir, tener o sobrepasar la edad legal en la que la persona es sujeto pleno de

derechos y deberes civiles. La mayor parte de los países ha fijado la edad de la mayoría legal en los dieciocho años. Pero en algunos se consigue a una edad más temprana y en otros a una edad más tardía. En ciertos países la mayoría de edad se obtiene con el matrimonio, que puede celebrarse a edades mucho más tempranas de la indicada.

Las legislaciones nacionales no suelen coincidir en la concepción de la mayoría de edad, que puede variar en función de su aplicación a aspectos civiles, penales, políticos, etc. Esto supone una entrada escalonada en los distintos marcos de derecho, de manera que una persona de dieciséis años, por ejemplo, puede ser adulta para trabajar o para ser enjuiciada y enviada a prisión, pero no para emitir el sufragio en las elecciones. Un intento de racionalizar esta situación y de homogeneizar este concepto lo constituyó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989. La citada convención, preocupada por la protección de la infancia, proclama en su artículo 1º que... *se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.*

El término *educación de jóvenes y adultos*, profusamente utilizado en la inmensa mayoría de países en desarrollo, así como en buena parte de las grandes declaraciones internacionales, define un sistema de segunda oportunidad dirigido a los adultos, que trata de afrontar el problema de la desatención de los menores de edad por parte de sistemas educativos insuficientes. Esto suele hacerse bajo el amparo de legislaciones que tratan el concepto de mayoría de edad de forma heterogénea, aplicándolo para distintas cuestiones a distintas edades. Pero la saludable corriente homogeneizadora desencadenada por la Convención sobre los Derechos del Niño debería marcar una clara tendencia de futuro: la educación de adultos debería destinarse en exclusiva a los mayores de edad, manteniendo a las personas que no han alcanzado esta condición en el sistema educativo ordinario.

2.3. Perspectiva biológica

Desde este punto de vista, la adultez supone la fase de la vida en la que el individuo ha *llegado a su mayor crecimiento o desarrollo*[3], lo que implicaría vi-

[3] Diccionario de la Real Academia Española

talidad plena y madurez sexual. Es importante tener en cuenta sin embargo que la madurez sexual se alcanza actualmente en la especie humana en plena adolescencia, dado que, al menos en el mundo desarrollado, esta etapa se está alargando notablemente. Adviértase que, a diferencia de la pubertad, la adolescencia es un fenómeno biológico, pero también cultural y social.

El creciente alargamiento de la adultez cuestiona también la idea de que esta parte de la vida humana debe asociarse en su totalidad con la noción de vitalidad plena. Las distintas etapas de la vida adulta, desde la adultez temprana hasta la senectud[4] configuran una trayectoria que va desde el cenit al ocaso vital. Esto implica evidentemente un proceso de decaimiento de la vitalidad, al que se van agregando progresivamente nuevas etapas vitales, como la denominada *cuarta edad,* bastante alejadas de lo que se entiende habitualmente como vitalidad plena.

2.4. Perspectiva psicológica

Puede considerarse que la persona adulta es, desde el punto de vista psicológico, una persona madura. Pero la madurez no se consigue simplemente con el paso del tiempo; es algo que se va construyendo poco a poco y que, tal vez, nunca termine de conseguirse. Por otra parte, dicha condición madura no es irreversible. Por muy diversas circunstancias, desde el deterioro cognitivo asociado a la edad muy avanzada hasta algunas patologías, pueden asomar conductas inmaduras en el seno de una personalidad concienzudamente asentada a lo largo del tiempo.

La personalidad madura implica el asentamiento en un determinado modo de hacer y de estar en el mundo; mantener un cierto equilibrio psicológico entre las dimensiones afectiva e intelectual; disponer de una filosofía de vida, es decir de un modo propio de encararla; desarrollar un comportamiento sencillo y natural, alejado de la afectación; ser dueño de uno mismo, siendo capaz de ejercer el autocontrol; vivir en el presente de una forma realista; ser responsable de los propios actos; tener capacidad para la convivencia con los otros y sentido del humor.

---

[4] Las clasificaciones y denominaciones de las etapas de la adultez varían tanto como los autores que han abordado esta cuestión. La terminología adoptada aquí tiene el carácter, estrictamente instrumental, de clarificación de sus límites.

2.5. Perspectiva sociológica

Probablemente sea la que presenta un mayor grado de variabilidad debida a las notables diferencias en la organización social entre unas sociedades y otras, si bien parece existir una tendencia hacia la homogeneización empujada por el proceso de globalización que caracteriza a nuestro tiempo. Las diferencias a las que se alude más arriba configuran fronteras temporales movedizas entre la juventud y la adultez, así como entre las distintas etapas de ésta. En muchos países desarrollados puede llegarse a los treinta años sin haber penetrado *de facto* en la condición adulta, mientras que en otros con menos suerte puede alcanzarse esta categoría con la mitad de años.

Una condición fundamental de la adultez, desde esta perspectiva, es la independencia autosuficiente. La persona reconocida como adulta es aquella que está emancipada, la que es capaz de vivir por sus propios medios. En el centro del proceso emancipatorio se sitúan los condicionamientos económicos de cada sociedad: su estructura económica, la organización de su mercado de trabajo, etc. Pero también influyen otros factores como la extensión, ordenación, duración y obligatoriedad de su sistema educativo, y la organización de la familia.

2.6. Perspectiva pedagógica

Desde el punto de vista de la pedagogía, adulta es la persona que retorna (o puede retornar) a procesos formales o no formales de educación, organizados específicamente para personas como ella, después de haber abandonado el sistema educativo ordinario en algún momento de su infancia o juventud, o bien la que ingresa en ellos (o puede ingresar) por vez primera por no haber dispuesto de la oportunidad de acudir a la escuela en el momento en que lo hizo su generación.

Una primera lectura de esta definición nos lleva inmediatamente a una concepción deficitaria de estas personas. Los adultos, aludidos así en tercera persona por autores que también tienen esa condición pero que se consideran a salvo de carencias de aprendizaje, serían personas caracterizadas por estar en una situación de déficit. Por tanto, la educación dirigida a ellos

debería enfocarse hacia la compensación de las insuficiencias y sería fundamentalmente compensatoria y remedial. Así parecen verlo la mayor parte de la literatura internacional dedicada al sector y la inmensa mayoría de las políticas que se implementan en los diferentes países.

Esta distinción entre adultos instruidos y deficitarios, que emerge de la división más radical entre ricos y pobres, puede llevar a intervenciones tan bien intencionadas como segregadoras. Si sólo se concibe la educación de adultos como compensadora de *déficits*, habrá que admitir que se trata de una educación para pobres. Frente a ella estaría, lógicamente, la educación para los adultos de las clases medias y altas, cuyo sentido tiene que ver con el reciclaje profesional y el desarrollo económico, y que no se incorpora habitualmente al universo de la educación de adultos. Lo grave del asunto no es que ambas iniciativas convivan separadamente en el seno de una sociedad, sino que se trate de compartimentos estancos sin ninguna comunicación entre sí.

La inexistencia de intercomunicación entre la educación de adultos compensatoria, destinada a los sectores carenciales, y la impulsora del desarrollo, destinada a las capas más dinámicas de la sociedad, sólo puede perjudicar a los humildes. Su principal peligro es que aquella se convierta en un gueto sin ninguna proyección hacia oportunidades de progreso. Por eso es importante la existencia de un *continuum* entre ambos sistemas, el de la compensación y el de las oportunidades. A ello ayudaría, en el plano teórico, una interpretación del enfoque del déficit más acorde con las transformaciones que están experimentando las actuales sociedades informativas.

Todos los adultos tenemos carencias de aprendizaje en un mundo caracterizado por el dinamismo y el cambio. Las transformaciones tecnológicas están generando cambios muy rápidos y profundos en todos los ámbitos (desde el orden de los valores al de la organización social). Dichos cambios generan continuamente en todos nosotros una serie de *déficits sobrevenidos*, que convierten en insuficiente la formación inicial de cualquiera por muy elevada y excelente que haya sido. Si esto es así, si todos somos deficitarios en algo, todas las personas maduras, independientemente de nuestro grado de instrucción, seríamos adultas desde el punto de vista pedagógico, y por lo tanto sujetos de una educación de adultos concebida como un ámbito global de compensación y oportunidades.