

Problemas y retos de la educación de las personas adultas

Begoña Rumbo Arcas
 Universidade da Coruña. España.
 begona.rumbo@udc.es



Recibido: 22/10/2014

Aceptado: 2/4/2015

Publicado: 16/9/2015

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión teórica sobre las razones que nos puedan ayudar a explicitar el porqué la educación de las personas adultas ha sido un campo de estudio tardío y cómo este hecho ha podido explicar la ausencia de investigaciones educativas propias, lo que nos ha obligado a importar algunos conceptos y principios metodológicos de otras disciplinas académicas. Obviamente, esta problemática epistemológica ha tenido repercusiones importantes, no sólo en cómo ha venido siendo su práctica educativa, sino que también se ha visto influenciada la configuración de la identidad profesional de sus educadores y el prestigio de la profesión.

Como reacción a ese desinterés teórico y en búsqueda de una fundamentación epistemológica propia, algunos autores manifiestan su disconformidad con la infantilización a la que ha estado sometida la educación de personas adultas, defendiendo el carácter específico de esta y su contribución a su profesionalización, además de invitarnos a mirar hacia la educación de personas adultas como una herramienta imprescindible para hacer frente a los desafíos de la presente realidad social.

Palabras clave: educación de adultos; andragogía; cambio social; desarrollo profesional.

Resum. *Problemes i reptes de l'educació de les persones adultes*

L'objectiu d'aquest article és aproximar-nos, a través d'una anàlisi teòrica, a les raons que ens permetin entendre per què l'educació de les persones adultes ha estat un camp d'estudi tardà i com aquest fet ha contribuït a l'absència d'investigacions educatives pròpies, la qual cosa ha implicat haver d'importar alguns conceptes i principis metodològics d'altres disciplines acadèmiques. Aquesta problemàtica epistemològica, òbviament, ha tingut repercussions importants, no només en la configuració de la identitat professional dels seus educadors, sinó també en el prestigi de la professió.

Com a reacció a aquest desinterès teòric i en la cerca d'una fonamentació epistemològica pròpia, alguns autors manifesten la seva disconformitat amb la infantilització a la qual ha estat sotmesa l'educació de persones adultes, defensant el caràcter específic d'aquesta i la seva contribució a la seva professionalització; al mateix temps que ens convida a mirar cap a l'educació de persones adultes com una eina imprescindible per fer front als desafiaments d'aquesta realitat social.

Paraules clau: educació d'adults; andragogia; canvi social; desenvolupament professional.

Abstract. *Problems and Challenges of Adult Education*

This article provides a theoretical reflection on the reasons why adult education has been a late research field and how this fact has contributed to the absence of educational research, making it necessary to import some concepts and methodological principles from other academic disciplines. This epistemological problem has had a major impact not only in shaping the professional identity of educators, but also the prestige of the profession.

In response to the lack of theoretical interest and seeking an epistemological foundation, some authors express their disagreement with the infantilization of adult education and defend its specificity and contribution to the professionalization of adults. In addition, adult education is considered an indispensable tool for facing the challenges of social change.

Keywords: adult education; andragogy; social change; professional development.

Sumario

- | | |
|---|---|
| <p>1. Las primeras investigaciones y su evolución hacia un campo de conocimiento propio</p> <p>2. Dos formas de abordar la profesionalización de la educación de personas adultas</p> | <p>3. Una nueva educación de personas adultas para un contexto cambiante</p> <p>4. A modo de conclusión</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

1. Las primeras investigaciones y su evolución hacia un campo de conocimiento propio

Uno de los rasgos epistemológicos que ha definido a la educación de las personas adultas como campo de estudio ha sido, sin duda, la ausencia de investigaciones que permitiesen elaborar un discurso teórico potente en el que fundamentar su práctica educativa. Siguiendo a Rumbo (2006), durante el período de rápida expansión de las ciencias sociales, especialmente en los años cincuenta y sesenta, la investigación de la educación de las personas adultas se organiza en relación a tres asunciones: 1) la investigación y la teoría de la educación de las personas adultas forma parte de los cuerpos de la pedagogía (la *pedagogización* de la educación de las personas adultas); 2) la investigación en la educación de las personas adultas es el punto de encuentro de otras disciplinas relacionadas con esta (modelo interdisciplinario); 3) la educación de las personas adultas tiene suficiente entidad para organizarse en una ciencia distinta (*andragogía*).

De esta forma, ante la ausencia de investigaciones propias, los primeros discursos teóricos han estado dominados por el modelo pedagógico que concebía la educación de personas adultas como una prolongación del sistema formal, prestando menos atención a la educación de personas adultas no formal e informal. La práctica de la educación de personas adultas prolonga a

estas la función conservadora que tiene la escuela obligatoria, con un marcado carácter compensador y asistencialista.

Este contexto de dependencia al sistema escolar, junto a su marginalidad en las ciencias sociales, produjo un encasillamiento del campo que se convirtió en una seguridad confortable para muchos investigadores e investigadoras. Como afirma Beltrán y Beltrán (1996), una de las causas que pueden explicar esta situación ha sido, sin duda, la debilidad institucional del propio campo, al confinarlo a una función compensatoria y subsidiaria del resto del sistema escolar. Esta realidad provocó en los académicos un desinterés por indagar sobre sus raíces epistemológicas, dándose por supuesto que la educación de las personas adultas era una prolongación del sistema escolar de los niños y adolescentes. Concepción en parte justificada por el dominante paradigma biológico madurativo, que sostenía un deterioro cognitivo irreversible a medida que aumentaba la edad de las personas.

Para que este ámbito educativo empezase a despertar el interés investigador habría que esperar a bien entrado el siglo xx. Un interés muy mediatizado por los descubrimientos científicos que se iban sucediendo en otras disciplinas sociales y que se iban aplicando en la educación de las personas adultas. En este sentido, comienzan a aparecer las primeras manifestaciones que justifican la necesidad de que en las primeras fases en el proceso de construcción epistemológica del campo educativo de la educación de las personas adultas, se tomen prestados ciertos conocimientos disciplinares de otros campos afines, especialmente de la psicología, por su potencial para ofrecer una explicación más científica de algunos de los procesos de aprendizaje que se utilizan en la práctica educativa con las personas adultas como, por ejemplo, el valor que adquiere el *autoaprendizaje* y la *experiencia vital* como principios metodológicos fundamentales de esa educación.

Esta importación teórica ha sido compartida por muchos educadores y educadoras de personas adultas, al ver en este proceso una posibilidad para poder reafirmar y legitimar la profesionalidad de su práctica, puesto que hasta entonces los encargados de este ámbito educativo eran enseñantes cuya única formación se centraba en su experiencia docente en otros niveles educativos, pero sin ningún tipo de formación específica para el desempeño de su tarea profesional con las personas adultas.

En cualquier caso, no todos los investigadores e investigadoras coinciden en aceptar un modelo epistemológico de *importación conceptual* y comienzan a manifestar un claro desacuerdo con la doble dependencia a la que ha estado sometida la educación de las personas adultas. En primer lugar, dependencia del sistema escolar y en segundo lugar, de los descubrimientos científicos en otras disciplinas ajenas al propio campo. Así, comienzan a oírse las primeras voces de quienes reclaman la necesidad de buscar la especificidad de este ámbito educativo.

En esta dirección es significativa la aportación en los años cincuenta del profesor Ten Have, de la Universidad de Ámsterdam, para referirse al concepto de andragogía, entendida como una evolución del término *andragología*;

aunque será en los años setenta cuando el norteamericano Knowles dará a conocer mundialmente este término en su libro *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* (1970). A partir de entonces, los argumentos de la andragogía norteamericana, fuertemente influenciados por las posiciones de la psicología humanista, dominarán los debates científicos en nuestro campo de estudio.

1.1. Rompiendo las barreras epistemológicas entre andragogía y pedagogía

Los principales presupuestos de la andragogía se fundamentaban en la educación como un proceso individual y en la diferenciación en los estilos de aprendizaje de las personas adultas. Mientras que la pedagogía era entendida como *el arte y la ciencia de enseñar a los niños*, la andragogía se convertía en *el arte y la ciencia de ayudar a los adultos*.

La andragogía presuponía una mayor independencia de las personas adultas para aprender, así como una enseñanza orientada más hacia los roles sociales que las personas adultas desempeñaban y a la resolución de los problemas de su vida cotidiana. Para lo cual, la experiencia acumulada con los años se convertía en un importante recurso de aprendizaje.

Por la misma época, Allen Tough impulsa con fuerza la idea del aprendizaje autodirigido como una característica diferenciadora de la ciencia andragógica. Básicamente, trataba del dominio por parte de los estudiantes adultos de una serie de procedimientos y técnicas de aprendizaje que les permitiesen diagnosticar sus necesidades educativas, formular sus objetivos de aprendizaje, identificar los recursos que necesitaban e implementar las metodologías más adecuadas para evaluar sus resultados. En este contexto, los educadores y educadoras de personas adultas desempeñaban el rol profesional de facilitadores del aprendizaje.

Posteriores estudios sugerirán que el aprendizaje autodirigido es mucho más complejo y controvertido. En este sentido se pronuncia Collins (1991), poniendo de manifiesto cómo este tipo de aprendizaje acabó por limitarse a ofrecer a los estudiantes la capacidad de poder elegir entre opciones que previamente habían sido definidas por otros sistemas o procedimientos más formales. Y, en el peor de los casos, este se hizo prisionero de la ideología de la técnica, extendiéndose la idea de que es lo que la autoridad experta nos dice que tenemos que hacer para desarrollar aprendizajes autodirigidos. Todo ello debido al potencial que poseía este aprendizaje sobre el control y dirección de las conductas para facilitar la adaptación de los individuos a las necesidades institucionales y estructurales de la sociedad.

Pero, sin duda, uno de los dilemas más destacables que suscitó el modelo andragógico ha sido la asociación implícita que se estableció entre el aprendizaje autodirigido y la ausencia de ayuda y descontextualización del mismo. Se daba por supuesto que una persona, por el solo hecho de ser una persona adulta, podía aprender sin ningún tipo de interacción con otra y con el contexto en el que se encontraba. En esa tesitura, el rol profesional que se les

planteaba a los educadores y educadoras residía en su capacidad de elegir aprendizajes y experiencias relevantes para que los estudiantes adultos aprendieran por sí mismos.

Será Mezirow (1998) y su teoría sobre la *reflexividad crítica* el que venga a suplir algunas de las limitaciones de este modelo. La idea clave es que el contexto juega un papel central en cómo se entiende la cognición adulta. Esta no es algo interno al individuo, ni está vinculada a las experiencias vitales de la persona sin más; sino que, por el contrario, lo que conocemos y los significados que le damos a lo que conocemos son construcciones sociales y, por lo tanto, necesitan ser comprendidas e interpretadas en relación a los diferentes contextos socioculturales. Porque el significado que le otorgamos a nuestras vivencias depende de cómo sea la relación que se establece entre nosotros y la realidad social que percibimos. Percepción que depende de la posición social que ocupemos en esa realidad concreta.

Es cierto que la experiencia de las personas adultas sigue jugando un papel muy importante para provocar aprendizajes relevantes, pero su valor no radica en ser un instrumento de motivación externa, como proponía el modelo andragógico, sino más bien en su capacidad para transformarse a través de la reflexión en actividad y, por tanto, asumir relaciones mucho más dinámicas con el aprendizaje. La *experiencia crítica* capacita a las personas adultas para ser conscientes de las estructuras de creencias interiorizadas en la infancia y adolescencia, que se convierten en *hábitos de expectación* que organizan su vida, distorsionando y limitando sus percepciones del mundo.

Puesto que el aprendizaje y el pensamiento en la vida cotidiana son actividades sociales y, consiguientemente, están profundamente relacionadas con las oportunidades existentes en esos contextos, el problema que se plantea desde esta perspectiva es determinar hasta qué punto es posible provocar aprendizajes relevantes para las personas adultas a través de la cultura experiencial de su vida cotidiana sin perpetuar las desigualdades sociales.

El clásico interrogante de cómo aprenden las personas adultas da lugar a un dilema más interesante: por qué, cómo y en qué condiciones se forman.

En esta dirección se posiciona el modelo crítico de la educación de las personas adultas al centrar su interés en el desenmascaramiento de las condiciones socioculturales y económicas de las que se parte en el proyecto educativo. Desde esta perspectiva, la distinción entre la pedagogía y la andragogía como algo específico a un grupo de edad se diluye ante la capacidad que tiene todo ser humano de aprender a lo largo de su vida.

Inspirada en los principios epistemológicos de Freire (1970), la tarea de los educadores y educadoras de personas adultas va más allá de ser unos meros facilitadores de aprendizaje. Su objetivo es educador y político, puesto que su meta final es crear una sociedad más justa. Para ello, los educadores y educadoras deben saber generar una situación pedagógica en la que las personas adultas aprendan a tomar conciencia de su mundo, a reflexionar sobre él y sobre su lugar en él, descubriendo las posibilidades de reestructurarlo y modificarlo.

2. Dos formas de abordar la profesionalización de la educación de personas adultas

Durante mucho tiempo permaneció en nuestro imaginario colectivo la creencia de que cualquier persona que tuviese un bagaje escolar y académico de nivel medio podía educar a las personas adultas. Este pensamiento que venimos arrastrando desde el siglo XIX, confirmaba la ausencia de la necesidad de poseer un conocimiento profesional pedagógico para dicho cometido, lo que causó una desprofesionalización de sus educadores y educadoras y una rutinización de su práctica educativa con las personas adultas de las que a día de hoy nos está resultando difícil desprendernos.

La idea de que para educar a las personas adultas basta con dominar los contenidos que se enseñan, se materializa en una práctica educativa desempeñada por un colectivo docente muy heterogéneo en cuanto a especialidades y, consecuentemente, en trayectorias y tiempos de dedicación a esta tarea (parcial/completa). Aunque todos ellos parecen tener un denominador común, que es la ausencia de conocimientos pedagógicos específicos sobre los destinatarios de esa educación.

El gran entusiasmo que despertó la noción de educación permanente de finales de los ochenta, que proclamaba que ya no existía una edad para aprender y otra para trabajar, se veía como una buena oportunidad para superar la situación de marginalidad profesional en la que se encontraban los educadores y educadoras de las personas adultas frente a otros profesionales de la educación. No obstante, no todos compartían la misma idea respecto a dónde y cómo debería llevarse a cabo ese desarrollo profesional.

Los defensores de la necesidad de formar a los educadores y educadoras de las personas adultas en la especificidad que le es propia hemos asistido a un importante debate respecto a si la profesionalización de la educación de las personas adultas debe pasar necesariamente por su institucionalización en las universidades. Ante esta realidad, se han mantenido dos posiciones.

Por una parte están los que optan por *el modelo norteamericano*, más preocupado por el reconocimiento profesional. Los defensores de este modelo parecen tener claro que la revalorización de esta práctica educativa no puede ser ajena a su vinculación con los procesos profesionalizadores de sus educadores en instituciones académicas universitarias. Se entiende que es en estos lugares en donde se construye el conocimiento teórico que les puede ayudar a justificar sus prácticas, revistiéndolas de autoridad y cientificidad.

Finger y Asun (2001), revisando el contexto europeo desde el que emerge y se desarrolla la educación de las personas adultas, dan las claves que permiten señalar al menos cuatro rasgos diferenciadores de esta con la educación de las personas adultas norteamericanas:

1. Fue construida por colonizadores como una práctica educativa con una orientación claramente *misionera*, otorgándoles un significado *americanizador* en su idea de construir un *Nuevo Mundo*.

2. Se mantiene la creencia ilustrada del poder de la educación, especialmente cuando empieza a ser una práctica educativa necesaria para transmitir los valores típicamente americanos de la democracia, la libertad, la riqueza y el individualismo. Es una educación de personas adultas que busca el pragmatismo y la utilidad.
3. Se centra en el individuo y considera que la causa de la desigualdad reside en él. De ahí la importancia que la psicología humanista y el aprendizaje autodirigido han tenido en su construcción epistemológica.
4. Como una condición imprescindible para la revalorización de la práctica educativa, la construcción del campo de la educación de las personas adultas americana no puede ser ajena a su proceso de institucionalización en las universidades y su vinculación a los procesos profesionalizadores de sus educadores.

Por otra parte están los defensores del *modelo europeo*, más críticos con la formación universitaria. Si bien es cierto que a finales del siglo XIX, a través del movimiento de extensión universitaria, la educación de personas adultas tiene presencia en las universidades europeas, su proceso de institucionalización ha tenido que superar fuertes resistencias por parte de sus educadores y educadoras. En primer lugar, porque tradicionalmente, las universidades europeas han estado menos interesadas en la formación de estos profesionales, al considerar que este era un campo eminentemente práctico; y, en segundo lugar, porque las experiencias educativas con personas adultas han estado más vinculadas a movimientos populares que a contextos académicos. En este contexto, es de destacar la figura de Williams (1993), que en su objetivo por crear un mundo mejor convierte la educación de las personas adultas en Gran Bretaña en un auténtico movimiento social, que no sólo facilita los procesos de adaptación a situaciones de cambio, sino que permite también contribuir activamente al rumbo de esos cambios.

La tercera razón que podría explicar la resistencia europea a institucionalizar la formación de estos educadores en la universidad tiene que ver con la sospecha respecto al grado de cualificación que se adquiere con esta educación académica. Al parecer, no tiene por qué existir una correspondencia entre el conocimiento académico que se enseña en la universidad y las destrezas que se necesitan para resolver los problemas que se les planteaban a los profesionales en la práctica. En definitiva, la irresoluble disociación entre teoría y práctica.

Sin embargo, a pesar de las razones anteriormente argumentadas que explican gran parte de la realidad pedagógica de la educación de las personas adultas europea, también es cierto que para que esta profesión sea reconocida como se merece necesita construir una teoría formal que permita a sus educadores emerger de su rutinización pedagógica. En esta dirección se postulan Usher y Bryant (1997), al explicar la necesidad de una teoría en la que los educadores y educadoras de personas adultas puedan justificar y legitimar su práctica:

1. La intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las personas adultas está revelando los objetivos que queremos conseguir. Consecuentemente, los educadores y educadoras de personas adultas están comprometidos moral y éticamente en un doble sentido. En primer lugar, porque las relaciones entre las personas son siempre realizadas, guiadas y valoradas por criterios éticos. En segundo lugar, porque la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como cometido específico influir en la vida social y personal de las personas adultas, que aprenden en relación a unos fines deseables, lo que implica un compromiso moral.
2. La teoría formal permite transformar las teorías no formales implícitas en la práctica, ampliando los horizontes más allá de lo anecdótico, invitándonos a emanciparnos de la dependencia de las costumbres y tradiciones en el hacer, es decir, desnormalizando las rutinas profesionales.
3. La teoría formal permite trascender a las diferencias particulares, facilitando la comunicación con otros profesionales que tienen en común su interés por este ámbito educativo.

Consecuentemente, sería importante intentar dilucidar una propuesta curricular para la formación inicial de los futuros educadores y educadoras de personas adultas en las universidades que descansase, principalmente, en dos tipos de conocimientos: *un conocimiento específico* del campo de la educación de personas adultas (fundamentos epistemológicos y filosóficos de la educación de personas adultas); y *un conocimiento pedagógico*, que permitiese al profesorado adquirir mayor conocimiento sobre teorías curriculares y estrategias metodológicas para enseñar a las personas adultas a aprender.

De cualquier forma, si no se toman en consideración otras cuestiones formativas, la institucionalización universitaria de la formación en educación de las personas adultas en sí misma no será suficiente para revestirla de autoridad y profesionalidad porque:

1. El educador y la educadora de personas adultas aprende a serlo mediante un proceso de socialización que se asienta en torno a dos pilares básicos: la experiencia previa que ha tenido como estudiante antes de su ingreso en la universidad y el modelo pedagógico presentado por su profesorado en las aulas universitarias.

A este respecto, en un contexto educativo predominantemente adulto como es el contexto universitario, es importante recalcar la coherencia que debe existir entre lo que los formadores universitarios enseñan y cómo lo enseñan.

2. Es necesario problematizar el conocimiento teórico de la disciplina de educación de personas adultas que se enseña en la universidad, haciendo visibles aquellos aspectos que han estado ausentes en la construcción epistemológica de este campo de conocimiento. Debatir y problematizar sobre estas cuestiones, exponiendo experiencias de educación popular, seleccionando contenidos que reflejen aspectos multiculturales o dando a conocer

movimientos de educación feministas, puede ser un primer paso para llegar a romper el monopolio positivista occidental, sugiriéndonos formas alternativas de pensar y actuar con la educación de las personas adultas.

3. Indiscutiblemente, la pluralidad de prácticas educativas que se engloban bajo el rótulo de la educación de personas adultas refleja la riqueza formativa de este ámbito. Pero para la realidad educativa que nos ocupa, este hecho se ha convertido en un problema. Al no existir un perfil único de educador y educadora de personas adultas, su trayectoria de formación es extremadamente variada: desde personas voluntarias, sin ninguna preparación específica, que no perciben remuneración económica por su trabajo y cuya tarea está impulsada por fines meramente asistenciales, hasta profesorado colaborador, que percibe una pequeña gratificación económica por su esporádica tarea docente, y, finalmente, los docentes con dedicación exclusiva, generalmente con formación universitaria.

Por lo tanto, la formación de los educadores y educadoras de personas adultas que ya están ejerciendo como tales deberá contemplar la gran heterogeneidad de sus perfiles. Desde la institución universitaria, la formación destinada a los diferentes educadores y educadoras de personas adultas en ejercicio debería proporcionarles las herramientas que les permitiesen reflexionar sobre lo que hacen en sus clases, lo que transmiten, cómo lo transmiten y cómo sus estudiantes adultos aprenden. Por ejemplo, mediante procesos de observación de su práctica o utilizando metodologías que impliquen la comparación de la información ofrecida por los principales agentes implicados: formadores, docentes y estudiantes.

3. Una nueva educación de personas adultas para un contexto cambiante

En el momento social actual, el discurso de la educación de las personas adultas se debate entre dos objetivos opuestos. Por una parte, la educación de personas adultas se sumerge y participa del debate educativo progresista de los años sesenta y setenta, en el que la educación era concebida como un servicio para la creación de una sociedad en la cual los individuos se desarrollan, crecen y se orientan por un bien común a través de las políticas del Estado de Bienestar. Por otra, el discurso de la educación a lo largo de la vida se encuentra enraizado firmemente en las teorías políticas neoliberales más relacionadas con las culturas del consumo y estilos de vida, en donde la intervención del Estado es mínima.

En el contexto social neoliberal, la educación de las personas adultas deja de ser un proyecto de emancipación y cambio social para convertirse en servidora del mercado, en tanto en cuanto sus destinatarios sustentan la dinámica de los mercados en sus dos dimensiones: como consumidores y como productores. La formación en el lugar de trabajo, el reciclaje, el trabajo por objetivos, la resolución de problemas, etc., acaban convirtiéndose en la jerga educativa más frecuente en los discursos y ofertas formativas de la educación de las personas adultas contemporánea.

En este sentido, la educación de las personas adultas en la realidad presente se convierte en una necesidad subsidiaria del mercado, centrada fundamentalmente en mejorar las competencias personales y profesionales de las personas para que puedan competir y permanecer dentro del modelo económico vigente, percibiéndose en sí misma como un artículo de consumo con diferentes significados y diferentes posibilidades y estando a su vez condicionada por el inevitable avance tecnológico y la exigencia de una continua adaptación al cambio social.

Para las personas adultas, formarse es importante si esa formación actúa como un instrumento de diferenciación de otros o como una señal de identificación con otras *personas educadas*. Usher (2007) afirma que en el actual contexto, el aprendizaje ya no está predefinido por unas metas prefijadas como en un proyecto educativo moderno, sino que, por el contrario, el aprendizaje adopta una gran variedad de formatos consumibles en los *supermercados de la cultura* donde, además, compiten con los del ocio y el entretenimiento. Esto es, la oferta de actividades de educación de personas adultas está controlada por una orientación hacia el consumo y el desarrollo de los sectores privados para proporcionarla. Un ejemplo de esto es la proliferación de programas multimedia que proporcionan a las personas adultas opciones de autoaprendizaje.

Las instituciones que ofrecen las actividades formativas socialmente más valiosas por su contribución al crecimiento económico serán las más demandadas por las personas adultas que están más preparadas intelectualmente y mejor informadas sobre el valor que adquiere en el mercado el dominio de unos determinados conocimientos sobre otros. Generalmente, estas instituciones tienen ánimo de lucro y sus educadores y educadoras son profesionales especialistas con dedicación a tiempo parcial.

Paralelamente, aquellas actividades de educación de personas adultas que buscan una finalidad sociocomunitaria no tienen un lugar prioritario en el contexto economicista actual. Sus destinatarios son las personas con menos recursos materiales y culturales y, normalmente, el desarrollo de esas actividades está a expensas de un voluntariado que desee implicarse en proyectos sociales.

El modelo modernista inspirado en los derechos universales de libertad, fraternidad y justicia social es sustituido por un modelo de educación de personas adultas de competencias individuales, que contribuyen al crecimiento económico del país. El trabajo por objetivos, el reciclaje para la promoción laboral, la formación en la empresa..., desplazan la institucionalización de los programas de la educación de personas adultas de los centros educativos hacia las empresas y las escuelas de finanzas.

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

Como nos informa el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta del 2013 (Informe PIAAC), del conjunto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), «el 14% de los adultos declaran no tener experiencia en tecnologías de la información o fallan en la prueba de manejo básico del ordenador» (p. 37). Además, las personas adultas que han obtenido mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora y competencia matemática son la que tienen mayor experiencia en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los resultados del PIAAC manifiestan diferencias significativas en función de la edad, el sexo y el nivel educativo y socioeconómico de los participantes, alcanzando mayores puntuaciones los adultos jóvenes, más familiarizados con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; los hombres, por haber tenido mayores posibilidades de acceder al sistema educativo desde edades tempranas; y, por último, las personas que tienen mayor nivel socioeconómico y que coinciden, generalmente, con las que poseen mayor capital cultural.

El *mito de la participación*, en el que las personas que más participan en las actividades formativas para personas adultas no son las que más lo necesitan, se evidencia también en la investigación llevada a cabo por Llosa et al., (2001), en la que se comprueba cómo *la pobreza educativa* está íntimamente relacionada con factores de carácter socioeconómico y con su nivel de participación y aprovechamiento de las actividades formativas, siendo las personas que más educación tienen las que más educación demandan.

Como bien explica Gelpi (1998), nuevas divisiones potencialmente peligrosas separan en el mundo educativo y laboral a los trabajadores jóvenes de los adultos. Esta separación obedece al tipo de tecnología que utilizan y al acceso o no a nuevos conocimientos o tecnologías, lo cual se traduce en la posibilidad de tener trabajos cualificados, niveles salariales superiores y una mayor movilidad social y educativa.

Por lo tanto, el círculo de la desventaja social y cultural de la población adulta en la sociedad de la información hace aumentar cada vez más la brecha de género digital e intergeneracional.

... las grandes revoluciones tecnológicas generan también sus propios excluidos, un nuevo tipo de analfabetismo o incultura entre aquellos que no han tenido la suerte, los medios o la capacidad para incorporarse rápidamente a ellas. Se quiera o no, una de las consecuencias del gran éxito de la revolución informática y de Internet es que ha generado un nuevo tipo de analfabeto funcional... (Mayos, 2011, 21).

Estos nuevos modos de exclusión cognitiva y opresión tecnológica están condicionados por la posición que ocupan las personas adultas dentro de la actual estructura social. No obstante, muchas veces esta explicación se omite y se culpabiliza de las mismas a los individuos sin más.

El omnipresente contexto neoliberal nos socializa en la creencia de que la responsabilidad del éxito o la exclusión social son fenómenos individuales. En

consecuencia, no es de extrañar que el modelo más ortodoxo del aprendizaje autodirigido vuelve a resurgir con fuerza como principio de aprendizaje inherente a la educación de las personas adultas. Un buen ejemplo es la aparición en el mercado editorial de guías del estilo *hazlo tú mismo*, cómo llegar a ser..., *cursos online*, etc.

Este nuevo escenario global, sin duda, también va a ejercer cierta presión en los educadores y educadoras de las personas adultas, en el sentido de que van a tener que optar entre comprometerse con un modelo de educación de personas adultas que concibe la práctica educativa como una posibilidad para transformar las relaciones de injusticia social o, por el contrario, convertirse en víctimas de los condicionantes de la estructura social global y servir a sus imperativos mercantilistas.

Como señalaba Williams (1993), se puede interpretar la relación de la educación de las personas adultas con el cambio social en dos direcciones. La educación de personas adultas como *rendición* sin más a los condicionantes sociales; o la educación de las personas adultas como *resistencia*, contribuyendo de este modo a construir una *ciudadanía global* regida por unos principios éticos que respeten la diversidad, se indignen ante la injusticia y asuman la responsabilidad de sus actos ante la posibilidad de poder participar democráticamente en la toma de decisiones que afectan a todas las esferas de la vida.

Ahora bien, esta segunda opción no está exenta de grandes dificultades porque la participación democrática de la ciudadanía en la gobernanza de lo común también está en crisis. En el actual modelo social, el concepto de solidaridad igualmente se ha mercantilizado. Somos solidarios cuando preparamos a las personas para ser trabajadores productivos y alcanzamos así los estándares exigidos por el capitalismo informacional. De nuevo, las cuestiones políticas, cívicas, éticas y sociales quedan a expensas de la voluntariedad individual, retirando a la ciudadanía del poder de tomar decisiones en la esfera pública y limitando sus opciones de elección a cuestiones relacionadas más con su vida privada (trabajo y consumo) pero sin gran transcendencia social.

En esta dirección, Mayos (2011) reclama un empoderamiento democrático de la ciudadanía que nos ofrezca una visión coherente y global del mundo y de la cultura y nos permita poder tomar decisiones fundadas de las problemáticas humanas en su conjunto. La educación de las personas adultas debe contribuir a la construcción de una ética pública que implique un reconocimiento del valor de vivir en comunidad, reestableciendo unos ideales comunes que orienten las relaciones sociales e impliquen el reconocimiento y compromiso con el reto de cumplir con uno de los cuatro pilares de la educación como es el de *aprender a vivir juntos*, al tiempo que contribuye a que la sociedad del conocimiento sea utilizada en beneficio de toda la ciudadanía y no sólo de unos pocos.

Siguiendo a Subirats (2011), no se puede dudar de que la sociedad del conocimiento es hoy una realidad inevitable, pero sí de su finalidad y de cómo esta se construye. Esto es, si la sociedad del conocimiento está siendo utilizada en beneficio de la humanidad o de intereses particulares. En definitiva, se trata de interpretar y practicar la educación de personas adultas como un instru-

mento que ofrezca la posibilidad, no sólo de conocer la realidad actual para poder comprenderla, sino también de reconstruir el carácter moral en las nuevas relaciones sociales que surgen con la globalización y la sociedad de la información, decidiendo si lo que queremos es formarnos para *ser más* personas o para *tener más* cosas.

4. A modo de conclusión

De ser considerada un subsistema del sistema educativo formal y un campo de estudio de aplicación práctica de los conocimientos de otras disciplinas académicas, la educación de las personas adultas se ha convertido en un instrumento formativo central en la actual sociedad global, no sólo por su valor potencial para hacer frente a las necesidades del mercado neoliberal, sino también por ser concebida como una educación imprescindible para la restauración del carácter moral y ético en las relaciones sociales y su contribución en la formación de una verdadera ciudadanía democrática.

En esta dirección, la nueva educación de las personas adultas debe contribuir a la construcción de una ética pública que implique el reconocimiento del valor de vivir en comunidad, además de ofrecernos la posibilidad de poder desenmascarar la injusticia social de la sociedad global y contribuya a formar una ciudadanía capaz de tomar decisiones informadas en la esfera pública que nos conduzca a vivir en una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN LLAVADOR, F. y BELTRÁN LLAVADOR, J. (1996). *Política y práctica de la educación de personas adultas*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- COLLINS, M. (1991). *Adult Education as Vocation*. Londres: Routledge.
- FINGER, M. y ASUN, J.M. (2001). *Adult Education at Crossroads*. U. K.: Niace.
- GELPI, E. (1990). *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular.
- (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Islas Baleares: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic/Diàlegs.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- HOPKINS, N. (2013). *Citizenship and democracy in further and adult education*. Londres: Springer.
<<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7229-8>>
- JARVIS, P. (2010) (4ª ed.). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. Londres: Routledge.
- KÄPPLINGER, B. y ROBAK, S. (2014). *Changing configurations in adult education in transitional times. International perspectives in different countries (studies in pedagogy, andragogy and gerontology)*. Berna: Peter Lang.
- KNOWLES, M. (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Associations Press. Mader.
- MAYOS, G. (2011). «Dificultades para el empoderamiento de la sociedad del conocimiento». En: MAYOS, G. y BREY, A. (eds.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península, 13-45.

- LLOSA, S.; SIRVENT, M^a T.; TOUBES, A. y SANTOS, H. (2001). «La situación de la educación de jóvenes y adultos en Argentina». *Revista Brasileira de Educação*, 18, 23-34.
- MEZIRROW, J. (1998). «Transformaciones en la educación y aprendizaje de los adultos». En: SÁEZ CARRERAS, J. y ESCARBAJAL DE HARO, A. (coords.). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amarú, 69-77.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias en la población adulta (PLAAC)*. Madrid: OCDE/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- RUMBO ARCAS, B. (2006). «La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación». *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- (2013). «Tensiones y dilemas en la educación de las personas adultas». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (2), 178-191.
- SUBIRATS, M. (2011). «La sociedad del conocimiento y las dificultades de su producción». En: MAYOS, G. y BREY, A. (ed.). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península, 13-45.
- TORRES, C.A. (2013). *Political sociology of adult education*. The Netherlands: Sense Publishers.
- TITMUS, C.I. (1996). «Adult education: concepts and principles». En: TUIJNMAN, A.C. (ed.) (2^a ed.). *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford: Pergamon Press, 9-17.
- TOUGH, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Austin: Learning Concepts.
- USHER, R.; BRYAN, I. y JOHNSTON, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge*. Londres: Routledge.
- USHER, R. (2007). «Reading Lifelong Learning. Through a Postmodern Lens». En: ASPIN, D. *Philosophical perspectives on lifelong learning*. Springer: The Netherlands, 211-233.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_13>
- WILLIAMS, R. (1993). «Adult education and social change». En: MCILROY, J. y WESTWOOD, S. (eds.). *Border Country*. Leicester: NIACE, 255-264.