

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

*Florentino Sanz Fernández**

I. EL NUEVO HÁBITAT DEL SER HUMANO

Dos grandes cambios se han producido en la historia de las relaciones del ser humano con su propio hábitat: el paso del espacio rural al espacio urbano (del campo a la urbe) y el paso del espacio urbano al espacio del globo (de la urbe al planeta). Cuando en 1957 el soviético Gagarin dió el primer paseo por el espacio y sobre todo cuando, en 1969, los televisores mostraron la imágenes emitidas por la nave espacial Apolo de nuestro planeta, los habitantes de la tierra, como dice Edgar Morin, pasaron de ser ciudadanos urbanos a ser «terrapatriotas».

Desde entonces no se ha cesado de crear todas las condiciones más favorables de una vida globalizada. Bastaría echar una mirada a nuestro planeta desde fuera para constatar el sistema de satélites artificiales que le rodean, el tejido de redes de comunicación, los cables de fibra óptica que soportan las autopistas de la información, etc¹. Y esta visión se completaría si constatáramos al detalle la velocidad a la que se producen los avances tecnológicos que permiten inter-

* UNED (Madrid).

¹ Más de un millar de satélites con fines militares, culturales, meteorológicos, de navegación y de investigación circulan alrededor de la Tierra. En los próximos cinco años existe la previsión de lanzar otros diez mil satélites con fines informativos.

cambios a tiempo real entre puntos muy distantes y a un precio cada vez más barato².

El efecto de la globalización sobre la vida social es un tema tratado abundantemente no sólo desde la perspectiva espacial y de la geografía internacional sino también desde una perspectiva integradora de los distintos ámbitos de la realidad y desde una visión holística y sistémica de la vida. Una de las características de la sociedad informacional en la que vivimos, por contraposición a la sociedad industrial, es la lógica de interconexión de su estructura básica (CASTELLS, 1979). Esto es lo que permite hablar del concepto de sociedad red como morfología de las sociedades modernas. Una morfología caracterizada por la complejidad y la intervención simultánea de distintos y distantes factores en cualquier proceso de construcción social. La globalización, en este sentido, además de hacer referencia al escenario mundial y planetario en el que se produce, insiste en la posibilidad de interacción simultánea, permanente y rápida de diferentes ámbitos de la realidad y de diferentes públicos sociales en la construcción social y personal. La circularidad, y no sólo la circulación permanente de información a lo largo de la red, es lo que caracteriza al concepto de globalidad de la sociedad en la que vivimos.

II. LOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Los efectos de las redes mundiales son tan plurales que no es fácil encontrar una teoría que aglutine y explique todos sus recovecos. Hay muchas voces dispersas que interpretan este fenómeno de distinta manera:

«Estamos asistiendo a un fenómeno extraordinariamente positivo, quizás lo mejor que le ha ocurrido a la humanidad en toda su historia, que es la internacionalización total del planeta, la disolución progresiva de fronteras en todos los campos, en lo cultural, en lo tecnológico, lo económico. Pero eso crea una inseguridad, una especie de temor a lo desconocido, que es lo que alimenta la retracción nacionalista» (VARGAS LLOSA, 1996: *El País* 1 de septiembre).

² El cable submarino más largo de todo el mundo operativo desde 1997 FLAC (*fiberoptic link around the globe*) mide 28.000 kilómetros de longitud. Está compuesto por hilos del grosor de un cabello humano cuya capacidad de transmisión (medida en gigabits) permite dar paso a 500.000 canales de voz y datos. Pero según expertos, en unos años su capacidad se medirá en terabits, es decir, billones de bits por segundo, y tendrán una capacidad de transmisión de 20 millones de canales.

En esta misma postura optimista se alinean autores como Friedman, Gilder, Laffer, Seldon, Popper. En cambio otras voces como las del profesor Alain Touraine afirman que la globalización económica es:

«Un proceso nefasto mediante el cual los pueblos han cedido el poder sobre sus economías y sus sociedades a las fuerzas globales antidemocráticas, tales como los mercados, las agencias de calificación de deuda... etc.» (TOURAINÉ, 1996: Conferencia dada en Barcelona).

En el lado crítico se alinearán, con matices diferentes, todos aquellos que cuestionan el neoliberalismo desde su perspectiva económica. Entre las personalidades que más han popularizado esta crítica se encuentran periodistas y economistas como por ejemplo: Viviane Ferrester, Joaquín Estefanía, Ignacio Ramonet, José Luis Sampedro, etc.

Si tuviéramos que elegir algún criterio que nos ayudara a clarificar las distintas posibilidades y efectos de la globalización nos quedaríamos con tres grandes perspectivas:

a) *La perspectiva de la unificación*: Para los defensores de esta postura la globalización permite la unificación del mundo tanto desde el punto de vista de la economía como desde el de la civilización. Los brotes de divergencia y oposición al modelo global son solamente efectos secundarios que terminarán borrándose antes o después. Este modelo es único y es el que ha subsistido, según Fukuyama, en la lucha darwinista mantenida entre totalitarismo, socialismo y liberalismo. Con el triunfo del liberalismo, piensa este autor tan discutido, se ha llegado a la homogeneización global y al fin de la historia.

b) *La perspectiva de la fragmentación*: Los defensores de esta postura mantienen que la globalización no solamente no unifica la vida social sino que produce más interferencias de las previstas y deseadas. Lo que se está provocando es el resurgir de la diversidad y de la divergencia. La fragmentación social no solamente no es un efecto secundario sino que es el eje vertebrador de los procesos sociales que mantiene al mundo no ya en una lucha entre ideologías sino en una lucha entre civilizaciones (HUNTINGTON, 1997: 21) y establece, además, una cultura de la relatividad y la desorientación en un mundo con tantos puntos simultáneos de referencia.

c) *La perspectiva comunicativa*: La red informacional no sólo posibilita la circulación unidireccional de mensajes sino que hace posible la circularidad en múltiples direcciones.

Es posible el abuso de la red y de ahí su reacción contra ella. También es posible la dificultad para integrar y organizar armónicamente tantos puntos de referencia que nos llegan y de ahí la reacción a defenderse frente a la complejidad. La perspectiva comunicativa pretende recoger las posibilidades que se ofrecen de retroalimentación constante y de comunicación circular para posibilitar lo que ha venido denominándose una cultura de *destrucción creativa* (CASTELLS, 1997: 227). Todos estamos abiertos a la posibilidad de construir con los otros, sin exclusión de los tradicionalmente marginados, mediante una acción comunicativa (HABERMAS, 1989), un contrato social mundial, una Ética Mundial (KÜNG, 1997: 981), un nuevo orden mundial.

II.1. La globalización entendida como unificación

Desde la perspectiva económica parece que la lógica del sistema necesita, en el momento actual, del conjunto del espacio mundial para seguir reproduciéndose. El modelo keynesiano que consiguió los objetivos de crecimiento económico y estabilidad social durante casi tres décadas empezó a tocar techo a partir de la década de 1970. Los precios del petróleo aumentaron la inflación y los gobiernos iniciaron en la década de los ochenta un proceso de desregulación comercial y laboral y de privatización que, aunque amenazaban la estabilidad del modelo de crecimiento anterior, apostaba por una renovación del capitalismo con el fin de buscar más beneficios. Las bases del nuevo capitalismo eran una globalización de la producción, una circulación transfronteriza sin barreras y unas redes informacionales y organizativas mucho más ágiles y más flexibles que las precedentes.

Tales presupuestos condujeron a la caída del muro de Berlín y a la expresión del ex-Presidente Bush «sólo nosotros hemos quedado». Francis Fukuyama legitima en su estudio sobre el *fin de la historia* cómo, con la desaparición del socialismo, ya no queda más que el capitalismo con pequeñas modificaciones y adaptaciones. Efectivamente así es estudiado este tema por Michel Albert en su libro sobre *Capitalismo contra capitalismo* donde los distintos modelos de capitalismo supervivientes (el alemán, japonés y americano) más que significar su descomposición lo que demuestran es su capacidad de adaptación a las diferentes regiones del mundo.

Entre las medidas más importantes para la globalización económica se encuentra la prohibición de barreras arancelarias entre países pactada por la

Organización Mundial del Comercio (OMC) el 1 de enero de 1995 y que sustituyó al antiguo GATT creado en 1947 por 104 países. El comercio aumentaba en los años ochenta el doble que la producción mundial, (un 5% frente a un 2,5%) y los impuestos arancelarios frenaban un movimiento necesario para el desarrollo del sistema económico. Detrás de este trasiego mundial de diferentes productos está, aunque en distinta proporción, el 90% de los pueblos del mundo. La mundialización parece un hecho evidente³.

La inversión extranjera es mucho más importante que la inversión interna, de lo que son un claro síntoma todos los movimientos financieros de bonos y acciones en bolsa que se superponen al control de los parlamentos políticos y de los estados. Es el espíritu del sistema capitalista el que unifica a los diferentes parlamentos democráticos. La economía es la que controla a la política y no a la inversa. Han desaparecido las dictaduras de estado y se han extendido las democracias parlamentarias por el mundo pero se ha recrudecido la dictadura económica que impone las formas de gobierno.

Desde el punto de vista de la unificación cultural, Naipaul, en 1990, ante la creciente confluencia de la humanidad en instituciones comunes, hablaba de la civilización universal (NAIPAUL, 1990:20). El editor de *Wall Street Journal* afirmaba en 1993 que la lengua del mundo era el inglés. Los síntomas más claros que sirven para apoyar la existencia de una misma civilización es el consumo homogéneo de productos materiales y culturales a través del mundo. Cualquier persona puede utilizar un coche alemán, vestir un pantalón americano y guiarse por un reloj japonés al mismo tiempo que ve las mismas imágenes en una televisión fabricada en Tailandia. La economía dominante es la gran creadora de esta pretendida unificación cultural. Bastaría solamente analizar la presencia de las grandes potencias económicas en el mercado de la imagen y de la comunicación para darnos cuenta de ello⁴.

³ Sabemos que casi el 80% de las mercancías mundiales provienen de Estados Unidos, Europa Occidental y Japón, mientras que de África sólo el 2,2%. El problema no es sólo económico sino cultural. Si nos damos cuenta que la imagen africana no está casi presente en esta aldea global podemos concluir que la globalización no es el concepto más apropiado para asignarlo como característica de la vida en el planeta.

⁴ El comercio de productos culturales (bibliografía, películas, etc.) ha tenido un crecimiento superior al de las mercancías y aumenta considerablemente hasta representar en 1994 un 21 % del comercio total.

José Vidal Beneyto tras cuestionar el término de pensamiento único se refiere a él como al credo económico liberal planetario al que la sociedad mediática ha constituido en base del consenso. Muchos identificaron esta civilización universal con lo que se ha denominado cultura Davos, ciudad suiza en la que, cada año, se celebra el Foro Económico Mundial que aglutina a más de un millar de personas de negocios, banqueros, políticos, periodistas e intelectuales y que comparten las mismas creencias en el individualismo, la competitividad, la economía de mercado y hablan la misma lengua. Éstas son las personas que controlan las instituciones internacionales nacidas en Breton Woods (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) y muchas administraciones estatales del mundo. Nadie niega su influencia ni su importancia.

II.2. La globalización entendida como fragmentación

Cuando las culturas entran en relación, dice Toynbee, los elementos «duros» (productos, utensilios, mercancías, tecnología) son fácilmente transferibles pero no hay que llevarse al engaño de que por eso la unificación de culturas se haya realizado. Existen los componentes «blandos» que son los valores, las creencias, el estilo de vida que resultan mucho más resistentes e impermeables a la fusión.

Voces no necesariamente distantes de las que proclaman la unificación del mundo en torno a una misma civilización mundial advierten sobre su fragmentación. Las tesis más conocidas son las de Samuel Huntington, ex miembro del Consejo de Seguridad de la Casa Blanca y actual director del Instituto de Estudios Estratégicos de la Universidad de Harvard. Para Huntington la desaparición de la Guerra Fría entre dos bloques no ha conducido a la unidad sino a la división en ocho grandes civilizaciones (occidental, confuciana, japonesa, islámica, hinduista, eslava-ortodoxa, latinoamericana y africana) que son las que presentan las líneas divisorias de los conflictos mundiales. En el momento actual ha reverdecido el tradicional enfrentamiento entre el occidente y el Islam y los países árabes consideran como cultura occidental aquello que los occidentales consideran cultura universal.

La unión entre la cultura occidental y determinados países árabes, antes de la caída del muro de Berlín, respondía a la coyuntura de tener un mismo

enemigo. Una vez que ese enemigo ha desaparecido las relaciones amistosas entre los enemigos del enemigo común se han convertido en enemistades beligerantes creando nuevos escenarios de guerra. Tenemos muchos ejemplos de esta situación. Los últimos casos de esta oposición militante contra la cultura occidental la contemplamos en los estudiantes islamitas (taliban) de Afganistán, detrás de los que EEUU quiere ver al terrorismo islámico contra los intereses occidentales y americanos. La Tormenta del Desierto en la Guerra del Golfo ha sido analizada como un conflicto entre estas dos civilizaciones hasta tal punto que el Islam ha venido a suplir, en occidente, la imagen demoníaca que tenía antes el comunismo.

Es verdad que Huntington ha sido acusado de interpretar, por principio, como conflicto cultural y religioso cualquier conflicto político y económico. Es obvio que en la mayoría de los conflictos se lucha prioritariamente por adquirir territorios, materias primas, por ampliar el comercio o por adquirir mayor poder político o militar. Pero Huntington tiene razón en que las rivalidades étnico-religiosas «constituyen las estructuras subyacentes y constantes para disputas territoriales, intereses políticos y rivalidad económica» (KÜNG, 1997: 969).

Independientemente de las tesis más famosas de Huntington, recovecos de cantonalización surgen en la sociedad denominada globalizada. África entera está marginada de la red mundial. Solamente en la isla de Manhattan existen tantos puntos telefónicos como en todo el continente africano y sabemos que casi el 80% de las mercancías mundiales provienen de Estados Unidos, Europa Occidental y Japón. Encontrándonos con que África sólo aporta un 2,2% al comercio mundial. El problema es que ni la imagen, ni la palabra, ni las mercancías de todo un continente como el africano están presentes en la circulación normal de la red mundial. Pero no es solamente África. Se puede decir que sólo un 40% de los ciudadanos del primer mundo están en condiciones de tener acceso a la red de comunicación global, el 60% restante encuentra cada vez más dificultades para circular en la red no sólo por razones económicas sino por falta de habilidades.

Los economistas también acusan una gran dispersión en el mundo económico.

TENDENCIA EN LA DISPERSIÓN DEL INGRESO MUNDIAL 1960-1989

DÉCADAS	20% MÁS POBRE	20% MÁS RICO	REL. ENTRE AMBOS
1960	2,3	70,02	De 1 a 30
1970	2,3	73,9	De 1 a 32
1980	1,7	76,3	De 1 a 45
1989	1,4	82,7	De 1 a 59

Fuente: INTERMÓN.

Otro argumento a favor de la fragmentación es la situación de la dimensión social. La dimensión social es una realidad cantonalizada. Mientras el capital circula con total libertad, las fronteras sociales permanecen controladas. La inmigración es un conflicto más que un intercambio y los derechos laborales conquistados por los trabajadores no circulan a la misma velocidad que el dinero. Las enormes diferencias del coste laboral entre unas zonas del mundo y otras siguen existiendo. Actualmente unos 1.500 millones de trabajadores de Asia ganan entre 2,5 y 44 dólares al día; en Estados Unidos y Europa no desciende de 95 dólares, Francia 130, Alemania 198. Esta cantonalización de derechos sociales está en sintonía con la fragmentación del trabajo como fenómeno social. El trabajo se configura cada vez más como una actividad individualizada de tal manera que su tradicional función colectiva representada por los sindicatos pasa por una profunda crisis mundial. Este tipo de observaciones reales es lo que justifica para muchos el resurgimiento de espacios separados y aislados como solución a tanta divergencia.

II.3. Globalización como comunicación

Los defensores de la globalización como comunicación reafirman su postura en la morfología de red interactiva sobre la que se soportan las relaciones mundiales. Un mundo así puede dejar de ser unidimensional, puede recuperar ámbitos de la vida más allá del estrictamente racional y puede permitir la participación de todos, incluidos los tradicionalmente marginados, en los nuevos procesos de construcción social.

La dinámica de fragmentación ha sido denunciada por los mismos participantes en el Foro Económico de Davos. Klaus Schwab, su fundador, advirtió en 1996, que la mundialización estaba en una fase crítica y que su rechazo era cada vez más

fuerte: «Se puede temer que tenga un impacto muy nefasto sobre la actividad económica y la estabilidad política de numerosos países» (SCHWAB, 1996). A lo que añadió la Sra. Rosabeth M. Kanter, antigua directora de *Harvard Business Review* y experta en el Foro, que había que «crear confianza entre los asalariados a fin de que las colectividades locales, las ciudades y las regiones se beneficien de la mundialización. Si no asistiremos al resurgimiento de movimientos sociales como no se han visto nunca desde la II Guerra Mundial» (KANTER, 1996).

Desde el punto de vista social uno de los autores más representativos de interpretar la globalización como comunicación, en este caso como solidaridad, es Ricardo Petrella quien afirma que se tiene que producir un paso histórico de la riqueza de las naciones a la riqueza del mundo ya que estamos en un momento en el que la conciencia de la existencia del otro es el elemento central de nuestra propia existencia. Entre los nudos que impiden la comunicación señala con especial énfasis el de la retórica dominante que expresa mediante símbolos, ideas y palabras la pretensión de imponerse en el espacio y en el tiempo. Otro nudo a deshacer es el orden del día sobre los problemas a resolver, los retos a superar, las prioridades y los medios a utilizar que no está legitimado parlamentariamente mediante el diálogo sino mediante la fuerza de los hechos. También considera como grave impedimento de la circularidad comunicativa la desconfianza, generada de una manera artificial, entre la religión cristiana y el Islam. Según su opinión se ha generalizado la idea de que la próxima guerra mundial tendrá lugar entre la civilización occidental y los «demás» (por los demás se entiende sobre todo el Islam). En los países musulmanes se ha desarrollado la misma idea pero al revés: el mundo se enfrenta a una nueva «guerra santa». Hay que deshacer el entuerto de este invento que corre como la pólvora y que se fundamenta en la falsa necesidad que tiene el ser humano de enemigos para poder supervivir. En este sentido, la Declaración sobre una ética mundial, aprobada en Chicago el 4 de septiembre de 1993 por el Parlamento de las Religiones del Mundo, da amplias bases para la construcción de una ética mundial basada en la comunicación de los principios básicos de cada una de las religiones (DECLARACIÓN DEL PARLAMENTO DE LAS RELIGIONES DEL MUNDO, 1994).

Desde el punto de vista sociológico los estudios de Castells han mostrado la conexión entre globalización y sociedad informacional. Para Castells la mundialización se distingue de la globalización en que en la era global todos los procesos trabajan como unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Castells

demuestra que la circularidad entre los distintos elementos de producción ha generado modelos de empresas más rentables por ser más flexibles. Es evidente que las exigencias de las empresas «inteligentes» de nuestra sociedad informacional exigen cada vez más a sus empleados determinadas características tales como la creatividad, la originalidad, el diálogo, la libertad de circulación y la capacidad de hacer preguntas y de plantear problemas. Todas estas características, propias hasta ahora del campo humanístico y de una cultura integral, han sido reivindicadas en un documento de la *European Round Table of Industrialists* (ERT) por empresas tan destacadas como Fiat, Pirelli, Schell, Siemens, Bayer, Nestle, Olivetti, Telefónica, etc. (ERT, 1995).

La superación del fordismo como organización vertical del trabajo por una organización más horizontal ha sido una de las adaptaciones que ha tenido que hacer la empresa desde las exigencias globalizadoras. Esto lleva consigo:

a) Una organización de la responsabilidad frente a una organización de la obediencia.

b) El achatamiento del vértice de la pirámide del conocimiento y la disminución de una amplia base sin formación, pasiva y obediente, ha generado una morfología más parecida a la de un rombo que a la de una pirámide. El conocimiento se acumula en el centro y gira de una manera mucho más horizontal que vertical mediante trabajo en equipos y promoción de iniciativas para la resolución de problemas.

c) La circulación del conocimiento y de la información es constante independientemente del origen que haya tenido el conocimiento: en la calle, mercado, taller, centro cultural, iglesia, club cultural, escuela... etc. La circulación entre conocimiento tácito y expreso, popular y escolar, formal e informal, es un foco de recursos que hasta ahora no había sido explotado por los empresarios.

La intercomunicación de ámbitos en la producción no sólo exige aprender a hacer sino aprender a ser y a estar con los demás. Trabajar en equipo es una de las características predominantes de la producción moderna. Los departamentos de diseño crecen a expensas de la disminución del trabajo mecánico de las cadenas (FLECHA, 1992). El aprender a vivir y el aprender a trabajar cada vez están menos distantes y las exigencias de la producción parecen confundirse por primera vez en la historia con las exigencias del humanismo. Este nuevo modelo de producción global parece necesitar en todos sus agentes más creatividad, más

imaginación, más responsabilidad, más conocimiento polivalente... etc., características todas ellas de un humanismo integral y que los empresarios de hace sólo unos años consideraban como elementos extraños y distractores de la producción. Juan Carlos Tedesco opina de una forma semejante cuando afirma que:

«Desde esta perspectiva de análisis, las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento en base al desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia inédita, donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el desempeño ciudadano y personal. En el sistema capitalista tradicional de producción masiva, al contrario, existía un funcionamiento paralelo, a veces contradictorio, entre los requerimientos de la formación del ciudadano y del desarrollo personal por un lado —donde las cualidades postuladas eran la solidaridad, la participación, la creatividad, el pensamiento crítico— y los requerimientos de la formación para el trabajo, la disciplina, la obediencia, la pasividad, el individualismo» (TEDESCO, 1996: 50).

Desde la perspectiva cultural existe un resurgimiento de los modelos sistémicos, holísticos y transversales en la sociedad global como salida a la crisis de la sociedad moderna. Una sociedad cada vez más compleja necesita no sólo avances parcelados y disciplinares sino interpretaciones globales y multidisciplinarias. La demanda de interpretaciones globales está cada vez más generalizada y, aunque a los intelectuales les cuesta cumplir esta función, dado el carácter fuertemente especializado en el que están inmersos, son suplidos por los nuevos sacerdotes del periodismo y de la información (JULIÁ, 1998). La transversalidad ha sido una de las novedades de las reformas educativas y, aunque su desarrollo haya resultado después un tanto marginal, en el fondo pretendían dar respuesta a las demandas de interpretación global que las disciplinas por separado no pueden ofrecer.

También desde la perspectiva política la sociedad global exige más comunicación. Uno de los vacíos más denunciados de la modernidad ha sido la exclusión en la construcción social de determinados colectivos. Son todos estos colectivos los que exigen oír su voz en los parlamentos y en los foros mundiales. El movimiento feminista en este proceso dinámico de voluntad participativa ha sido uno de los más fuertes y ya algunos partidos han empezado reconociendo «cuotas» mínimas de participación política. En las distintas cumbres mundiales sobre la salud, el agua, la mujer..., se ha reconocido que los representantes políticos invitados no representaban a todos los sectores sociales interesados. Es conocido la sistemática organización de cumbres paralelas en las que la sociedad civil inter-

nacional, organizada todavía de una manera deficiente, ofrece la posibilidad de diálogos paralelos en los mismos lugares en los que se celebran estas cumbres. La última conferencia de la UNESCO sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997, ha sido ejemplar en la apertura a estos nuevos públicos al invitar oficialmente a representantes de ONGs y colectivos sociales a participar directamente en la conferencia. La radicalización de los principios democráticos y la creación de posibilidades sociales de ejercer la libertad no sólo a los occidentales sino a los orientales, no sólo a los blancos sino a los negros, no sólo a los ricos sino a los pobres, no sólo a los hombres sino a las mujeres, etc. parece una de las apuestas firmes para salir de un modelo de modernidad política ampliamente cuestionada (FUENTES, 1997: 210).

III. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN UN MUNDO GLOBALIZADO

III.1. La década de los años sesenta y globalización educativa

Desde la década de los años sesenta existe la preocupación en el sector educativo por abordar los efectos de globalización que van apareciendo en la enseñanza. El concepto de educación internacional, educación permanente, el de *continuum* educativo, el de red de aprendizaje, el de educación no formal, el de educación a lo largo de la vida, educación transversal, etc. son todos ellos esfuerzos por conceptualizar y poner en práctica un modelo educativo que responda a las necesidades reales⁵. El modelo de aprendizaje de las personas adultas ha estado en el centro de este debate hasta tal punto que muchos de estos conceptos se han identificado (a veces en textos oficiales como la Ley General de Educación de 1970) con la educación de personas adultas⁶.

⁵ J.W. Apps, para demostrar hasta qué punto es compleja la realidad educativa que sobrepasa la realizada por la escuela, ha recogido la siguiente lista de términos: educación vitalicia, aprendizaje vitalicio, aprendizaje continuo, educación continua, educación continuada, educación del adulto, educación permanente, educación recurrente, educación informal, estudio no formal, andragogía, estudio no tradicional, etc. (APPS, 1983: 70).

⁶ La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970 dedica el Capítulo IV a la Educación permanente de adultos y en su art. 45.1 habla con toda normalidad de la planificación de las actividades de educación permanente de adultos.

Peter Jarvis califica a los años sesenta como años de romanticismo al estimar que, durante estos años, los límites externos del sistema social (límites de grupo) y los límites internos (rejilla) son débiles y que es en estos periodos cuando las estructuras de la sociedad son maleables y las innovaciones y los cambios sociales son posibles. Una vez que el periodo concluye, cosa que en nuestro caso sucede a mediados de los setenta, muchas cosas que habían parecido traumáticas y revolucionarias en la época anterior quedaron incorporadas en la cultura dominante escolar. Esto es, a su juicio lo que ha sucedido con la educación permanente. Está asumido el estatus de su teoría porque se incorporó en este periodo y, sin embargo, el debate respecto a su desarrollo práctico no ha terminado todavía. Lo mismo ocurrió con el debate del curriculum abierto promovido muy especialmente desde el ámbito de la educación de adultos. Según la teoría de Bernstein, el curriculum disciplinar es un curriculum de temas delimitados y aislados de los demás. El curriculum integrado es aquel en que los temas están abiertos a los demás, es una fórmula de curriculum romántico. Bernstein reconoce que las lindes entre los temas son importantes; observa que los currículos de disciplinas poseen una fuerte clasificación y sin embargo los currículos integrados una clasificación débil. Para Bernstein el concepto de clasificación curricular es similar al de los límites de rejilla ya que son límites internos. Pero además existe, según él, un marco social de transmisión de conocimientos que trascienden las estructuras de las instituciones escolares y que está delimitado por «los límites de grupo». El movimiento hacia el curriculum integrado que se detectó en los años sesenta simboliza una crisis en la clasificación básica y en los marcos de la sociedad, y por lo tanto una crisis en su estructura de poder y de los principios de control y las posibilidades de extensión de un curriculum romántico, abierto, transversal, interdisciplinar fue más posible. Una vez integrado este principio del curriculum abierto y transversal, y pasada la época romántica, no se sabe muy bien qué hacer con él (JARVIS, 1985: 75).

III.2. Los nuevos desafíos globalizadores de la educación. La educación internacional

En 1971, por decisión de la Comisión de las Comunidades se crea el 27 de julio el grupo «Enseñanza y Educación» y el grupo de «Coordinación de los representantes de las direcciones generales interesadas en enseñanza y educa-

ción». Como fruto del trabajo de estos órganos, los ministros de educación de los entonces seis países comunitarios se reúnen por primera vez en el marco de la Comunidad, el día 16 de noviembre de 1971. El representante de la comisión fue M. Spinelli. Los esfuerzos por organizar un modelo de educación europea cristalizaron en la creación de algunas instituciones como el Instituto Universitario Europeo (creado en Florencia el 19 de abril de 1972) la propuesta del ministro francés G. Guichard sobre la creación del Centro Europeo de Desarrollo de la Educación, el acuerdo sobre la necesidad de establecer criterios no solamente sobre equivalencias de los diplomas sino sobre los criterios comunes para otorgarlos. Aunque en verdad el «hecho nacional» y la diversidad cultural estaban muy enraizados en cada Estado parecía que se abría un reconocimiento de la dimensión educativa europea.

Uno de los informes más lúcidos (y menos conocidos) de las Comunidades Europeas sobre la enseñanza de personas adultas desde una perspectiva globalizadora es el *Informe Janne*, al que aludiremos posteriormente.

A pesar de que el tratamiento comunitario de la educación comenzó tarde (22 años después del Tratado de Roma) hicieron falta casi otros veinte años para que una normativa común europea recogiera temas educativos en los artículos 126 y 127 del tratado de la Unión Europea firmado en Maastricht. La educación desde la perspectiva de la Unión Europea no aparece curiosamente globalizada sino fragmentada en dos sectores: formación y educación. Esto es así a pesar no ya solamente del Informe Janne en el que se afirmaba que los límites entre la formación general y la profesional tendían a desdibujarse cada vez más:

«No existe ya una buena formación profesional que no implique, a todos los niveles, una sólida formación general y tampoco existe ya una buena formación general que no esté ligada a una práctica concreta y, en principio a un trabajo real» (JANNE, 1973).

y de que el programa comunitario de formación profesional, aprobado el 27 de julio de 1971, recogiera la importancia de lazos a establecer entre la enseñanza, la economía, el desarrollo de sistemas de formación postescolar y la educación permanente, sino también a pesar de que el ex-presidente de la Comisión, Jacques Delors, en el *Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI* que él ha coordinado, afirma con fuerza la necesidad de no separar la formación para hacer, para ser, para estar y para convivir (DELORS, 1996).

La dimensión internacional no aparece tampoco equilibrada entre los dos artículos. Mientras que la Comunidad, para la formación (art. 127), desarrollará una política global e internacional, para la educación, en cambio, (art. 126) sólo potenciará la política de los distintos estados. Como señala José Luis García Garrido:

«Uno de los supuestos fundamentales de los sistemas educativos es su nacionalismo y aunque la escuela ha pretendido a menudo compensar sus rasgos genéticos de fondo con una retórica escolar de signo contrario, que hacía y hace referencia a los ideales de altruismo, de paz y armonía universal, de cultivo espiritual, de preocupación por los pueblos deprimidos, etc. Sin embargo, sus posibilidades de hacer frente a los que definí como supuestos fundamentales de cada sistema escolar han sido y siguen siendo muy reducidas... La superación del nacionalismo es el primer desafío que aguarda a los sistemas educativos si desean contribuir a la paz y al desarrollo mundial, y va a suponer un esfuerzo considerable, por cuanto permanece aún agazapado en sus cimientos» (GARCÍA GARRIDO, 1997: 60).

III.3. El concepto de educación permanente

A comienzos de los años setenta se afianza el concepto de educación permanente. Se atribuye a Paul Lengrand la acuñación de este término con ocasión de la II Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Montreal el año 1960. El concepto de educación permanente va cristalizando como paradigma para los nuevos desafíos de la educación a través de estudios y propuestas que, desde los años sesenta, emanan de la UNESCO, del Consejo de Europa, de la OCDE o del Club de Roma.

En Europa, por una decisión de 19 de julio de 1972, la Comisión de las Comunidades Europeas encarga a M. Janne, antiguo ministro belga de la educación nacional, la tarea de entresacar los elementos fundamentales que sirvieran de base para una política comunitaria sobre educación. El informe se realiza a base de una consulta a treinta expertos en educación y se presenta el 27 de febrero de 1973.

En este informe aparecen formuladas las grandes preocupaciones de los expertos en torno a la necesidad de un tratamiento globalizado de la educación. Para ellos, ya entonces:

a) La enseñanza se estaba convirtiendo en un fenómeno de masas y por lo tanto dejaba de estar limitada al grupo homogéneo de personas en edad escolar.

b) La ausencia de integración del sistema escolar en la vida social a causa de la fractura que hacía la escuela en su tratamiento por asignaturas o disciplinas.

c) El principio de educación permanente, que Bertrand Schwartz, asesor del informe, define como la integración de actos educativos en un verdadero *continuum* en el tiempo y en el espacio mediante el eje de un conjunto de medios (institucionales, materiales humanos) que hacen posible esta integración. En su opinión:

«La educación permanente (algunos la llaman educación de adultos o educación recurrente) debe ser considerada como prioritaria en una política comunitaria y se define como formación que no se encuentra limitada a la juventud sino que es considerada como una dimensión sociocultural de la vida entera (tendencia corroborada por las necesidades múltiples, en cantidad y calidad, de formación entre los adultos), este fenómeno aparece como un factor de transformación fundamental del sistema educativo tradicional cuyas finalidades, estructuras y contenidos deben cambiar radicalmente porque ya no son un proceso completo sino solamente una etapa preparatoria, o mejor, introductoria. Esta opinión, después de haber pasado como revolucionaria durante algún tiempo, es hoy recibida como una opinión evidente» (BULLETIN DES COMMUNAUTÉS EUROPENNES. Supplément 10/73).

III.4. El concepto de continuidad en educación

La continuidad en educación tiene dos vertientes de aplicación. La vertiente de la formación continua como formación continuada más allá del periodo escolar. En nuestro país se perfila aún más el concepto para aplicarlo a la formación de los trabajadores y empleados, diferenciándose de la formación ocupacional, que también es una formación posterior a la de la edad escolar, pero está dirigida a las personas en paro.

La otra vertiente del concepto de continuidad se expresa con el término «*continuum* educativo» en el espacio y se refiere a los nexos entre modalidades, instituciones, niveles, mecanismos de reconocimiento y validación de aprendizajes, etc. La interconexión entre el aprendizaje adquirido en modalidades formales y no formales, el reconocimiento social de lo aprendido independientemente de la modalidad en que se haya aprendido, la conexión entre las distintas instituciones que ofertan educación (Ministerio de Educación, de Trabajo, Sindicatos, Iglesias, Club culturales, Academias, etc.) y la mutua confianza para transitar por todas ellas sin fronteras desproporcionadas ni trabas burocráticas es la base de un *continuum* real.

III.5. El concepto de red de aprendizaje

En 1967 Coombs prepara un texto sobre la *Crisis Mundial de la Educación* debatido en la Conferencia Internacional de Williamsburg y que es posteriormente publicado, en 1968, con ese mismo título. En aquel año Coombs planifica el enfoque analítico de la educación mundial adoptando la perspectiva de análisis de sistemas. Pero cuando publica su nuevo estudio con el mismo título en el año 1985, descarta la perspectiva de análisis de sistemas y utiliza el de red para obtener una panorámica más amplia de la educación.

«La segunda y decisiva razón se basaba en que el presente estudio pretendía obtener una panorámica considerablemente más amplia de la escena educativa mundial que el anterior; una visión que tuviera en cuenta no sólo la educación formal, sino también la informal y la no formal. Estas actividades educativas tremendamente diversificadas se resisten, por su misma naturaleza, a dejarse encasillar en el molde de un único mecanismo de análisis de sistemas. Para ajustar el análisis de la educación a las situaciones reales se adopta el concepto de red de aprendizajes» (COOMBS, 1985: 52).

La red de aprendizaje existente en cada país es siempre una red global que abarca las distintas posibilidades educativas que tienen los ciudadanos no solamente durante la niñez sino hasta el fin de su vida y en distintas circunstancias y diversidad de necesidades e intereses. La red implica que ninguna modalidad educativa puede arrogarse una superioridad de rango, de validez o de eficacia respecto a las restantes. Son complementarias y se refuerzan mutuamente. Además el concepto de red implica que todos los miembros tendrán que actuar como miembros de un equipo mancomunado con un objetivo común y:

«Abandonar la nefasta ilusión de buscar un complejo proyecto tecnocrático que permita a un reducido grupo de burócratas de alto nivel planificar, coordinar y controlar todo. Tal ilusión no pasaría de ser un proyecto irrealizable que, si se intentara en serio, sólo conduciría a la frustración de todos los miembros implicados en la red e inhibiría su creatividad, capacidad y eficacia» (COOMBS, 1985: 51).

III.6. Un aprendizaje sin límites

A finales de los años setenta aparece un informe del Club de Roma que lleva por título *Aprender: Horizonte sin límites* en el que se denuncia la distancia que media entre la creciente complejidad de los problemas a nivel mundial y nuestra capacidad para hacerlos frente. Los autores de este informe, haciendo síntesis de

muchos análisis mundiales precedentes y ante la realidad cada vez más compleja y globalizada, urgen la necesidad de la ruptura de determinados límites y fronteras impuestas al aprendizaje:

a) *Un límite escolar*: El aprendizaje no depende sólo de la instrucción. En la complejidad del mundo globalizado el aprendizaje comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. Puede producirse consciente, e incluso inconscientemente, a menudo, por lo general tras experimentar situaciones de la vida real, aun cuando también pueden inducir a él situaciones simuladas o imaginadas. Prácticamente todo ser humano, haya pasado o no por la escuela, experimenta alguna vez el proceso de aprendizaje... Distinguir este concepto de aprendizaje del de enseñanza escolar no significa que este informe esté de acuerdo con un proceso radical de desescolarización al estilo de Ivan Illich, ni pretenda ignorar la instrucción, forma ésta fundamental y procedimiento formal para fomentar el aprendizaje. Con todo reconoce la existencia de otros métodos menos formales, como la educación familiar, los grupos de parentesco, el trabajo, el juego, los medios de comunicación, todos ellos factores importantes y a veces esenciales en el aprendizaje (BOTKIN, 1979: 28).

Desde esta perspectiva se amplía también el concepto de enseñanza básica que la escuela reduce a la alfabetización en lectura y escritura. Y el informe exige que se extienda al aumento de capacidades y competencias para participar eficaz y productivamente en la vida de la sociedad.

«Hay, por ejemplo, mucha gente que vive todavía dentro de tradiciones orales, es decir analfabeta, que ha sido capaz de aprenderse de memoria largos poemas épicos o textos religiosos y éticos, y que puede filosofar y actuar a elevados niveles de moralidad. Cualquier inferencia de que tales personas puedan considerarse a priori menos capaces, peor preparadas o menos dignas que quienes, pudiendo leer, dan muestras de intolerancia o racismo, es un anacronismo al que le ha llegado la hora de desaparecer» (BOTKIN, 1979: 111).

b) *Un límite disciplinar*. El conocimiento está cada vez más fragmentado en especialidades y la enseñanza por disciplinas es «intocable» a causa de los criterios dominantes académicos. En un mundo globalizado es cada vez más difícil atender a los problemas desde la perspectiva de una sola disciplina. Y la permanencia en este sistema impide la entrada de nuevos aprendizajes necesarios y la respuesta a nuevas preguntas hechas desde perspectivas no académicas y pluri-

disciplinares. Urge la solución de problemas desde la cooperación coordinada de varias instituciones y de plurales especialidades y disciplinas, y urge la apertura en la enseñanza a las nuevas preguntas que introducen los públicos adultos.

c) *Un límite temporal.* Es necesaria la ruptura temporal en un doble sentido. En primer lugar se hace cada vez más evidente que no se puede reducir el tiempo de aprendizaje a la edad infantil y juvenil tal y como fue diseñado por los sistemas nacionales de enseñanza del siglo XIX. Ya no existe una distribución lineal del tiempo (aprender durante la juventud, trabajar durante la edad adulta y descansar durante la vejez). Hoy un joven aprende trabajando (introducción de prácticas laborales) y un adulto deja el trabajo para reciclarse. Las salidas del trabajo no se producen todas unidireccionalmente hacia la jubilación al final de la edad adulta, sino hacia el paro en plena edad adulta, cosa que obliga a iniciar o perfeccionar nuevos periodos de formación. Las personas jubiladas no necesitan quizás reciclarse para trabajar pero sí para vivir ante los nuevos desafíos socioculturales que no cesan. En segundo lugar tampoco es imaginable, en la sociedad actual, aprender en un corto periodo de tiempo inicial todo lo que se necesitará en el futuro de la edad activa. Se plantea la necesidad de aprendizaje innovador que rompa las fronteras del tiempo y prepare para una vida a largo plazo previendo acontecimientos que se avecinen y aprendiendo a anticipar futuros problemas. En el contexto de los problemas a escala mundial, el aprendizaje del futuro, el aprendizaje anticipador, es aún más importante que el aprendizaje del pasado.

d) *Un límite espacial.* Exige también un aprendizaje participativo que rompa las fronteras del espacio: ya no es posible transmitir decisiones o soluciones tomadas desde arriba hacia abajo o desde el centro hacia la periferia. Hay una exigencia cuasi universal de una mayor participación a todos los niveles. Más gente conoce y utiliza su capacidad para obstruir en lugar de para respaldar decisiones tomadas sin su concurso.

Por otra parte la enseñanza está limitada a determinadas regiones del mundo y necesita romper esas fronteras geográficas. La UNESCO en 1978 proclama la necesidad de un aprendizaje para todos más que una mayor inversión en enseñanza. En aquellos años la enseñanza formal era una de las mayores empresas humanas del planeta. Uno de cada seis habitantes del globo participaban en ella como estudiantes, administradores o profesores. Según datos estadísticos de la UNESCO del año anterior, los gastos ascendían a casi 380.000 millones de dólares. Pero lo sorprendente era el impresionante desequilibrio mundial: una quinta parte

del mundo gastaba 50 veces más en educación que la quinta parte más pobre (un porcentaje mayor que el de sus desigualdades económicas que eran de 40 a 1); el 60% de la población se beneficiaba sólo del 6% de los gastos mundiales en enseñanza; los EEUU, la URSS y Japón tenían, ellos solos, un gasto mayor en educación que el resto del mundo; en la mitad de los países de la tierra, la mitad de los niños no finalizaban la enseñanza primaria; una sólo de cada cinco niñas de los países del tercer mundo irá a la escuela; los 20 países más pobres tenían el 80% de analfabetos; treinta y siete países contaban con el 91% del número total de científicos mientras que ciento quince países con más de dos tercios de la población mundial contaban con el 9% de personal cualificado (UNESCO, 1978).

e) *Un aprendizaje global y holístico.* El «Informe Faure», titulado *Aprender a ser*, señalaba que «hoy día ya no es posible abordar las reformas educativas de forma fragmentaria sin considerar el conjunto de los objetivos y modalidades de la acción educativa. Para saber cómo modificar los fragmentos es preciso conocer el conjunto del campo» (FAURE, 1973: 89). No se puede minusvalorar las ventajas que tienen las imágenes para alcanzar una percepción global y producir un efecto instantáneo. Las imágenes preceden a las palabras. No son sólo los niños quienes piensan en forma de imágenes antes de empezar a hablar. En el curso de sus interacciones los adultos liberan rollos enteros de secuencias de imágenes a una velocidad y cantidades tales que exceden con mucho su discurso racional.

IV. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN ESPAÑA

Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que toda esta problemática globalizadora se plantea desde ámbitos muy cercanos a la educación de las personas adultas. *El Libro Blanco de Educación de Adultos* (1986) merecería un estudio monográfico en este sentido. Fue un gran impulsor de un modelo de enseñanza globalizada (quizás el más grande desde las esferas oficiales y anterior, por supuesto, al debate sobre la reforma educativa del sistema general de enseñanza de 1990). Todas las ideas que circulaban en el mundo sobre la necesidad de globalizar los modelos de aprendizaje fueron puestas a debate en este libro y, aunque fueron tildadas como ideas más filosóficas que políticas (de hecho los dinamizadores de esta reflexión sabieron pronto de la administración política educativa) y más utópicas (derivadas de los planteamientos de los años sesenta) que aplicables

a la realidad. Sin embargo aquel libro blanco de 1986 supo hacer reconocer muchos de sus puntos de vista en el debate parlamentario e introducirse de alguna manera en el título III de la Ley (LOGSE) dedicado a la educación de personas adultas. Toda la problemática sobre la necesidad de ruptura de fronteras espaciales, temporales y disciplinares, de planteamiento de un *continuum* educativo que estableciera redes de coordinación entre las distintas modalidades de aprendizaje (informal, no formal y formal) y entre las distintas instituciones y programas de aprendizaje, así como las sugerencias para crear vías de tránsito fácil entre unas y otras estaban planteadas en el libro. Todos estos temas fueron planteados al sistema de enseñanza insistentemente desde el ámbito de la propia administración educativa de adultos a través de aquel libro blanco de 1986.

El otro *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*, publicado en 1989, recogía todavía bastantes de las reflexiones del libro de 1986 aunque de una forma más atenuada.

Este libro afirmaba la necesidad de borrar fronteras y eliminar aquellos elementos de ordenación académica que dificultaban y dificultan todavía la capitalización de habilidades y conocimientos adquiridos en otras modalidades de aprendizaje (*Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, 1989: cap.15.C). Recogía la definición acuñada en la XIX Conferencia de la UNESCO de 1967 sobre educación de adultos que incluía la totalidad de los procesos organizados de educación y la declaración de la OCDE 10317, de febrero de 1988, por la que pedía una oferta educativa abierta, integral y continua de aprendizaje, atenuando fronteras y distinciones legales, administrativas e institucionales entre la educación y la formación inicial y continua, así como entre la educación general y profesional y entre conocimientos teóricos y prácticos» (Cap. XII,8). Proponía mecanismos organizados de aprendizaje globalmente considerados de tal forma que si los sistemas educativos no tienen en cuenta esta tendencia y esta necesidad, las estructuras de aprendizaje se organizan fuera del sistema, creándose un conjunto de disfunciones graves en política global de educación y formación (Cap. XII.9). El término de equivalencia entre aprendizaje adulto y aprendizaje escolar, y no precisamente mimetismo, se repite insistentemente desde la legislación de los años setenta⁷ y se recoge decididamente en el libro blanco de una manera más clara: «los distintos niveles y

⁷ Ver por ejemplo Art.44.a de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa del año 1970.

modalidades educativas han de prever los mecanismos de coordinación con todas las formas y estructuras del aprendizaje extraescolar» (Cap. XII.13). La colaboración entre las instituciones se introduce a través del término red de servicios formativos, sabiendo que este término desde Coombs se contrapone a sistema educativo (Cap. XII.53).

Todos estos elementos son solamente una pequeña muestra de la invitación que se hace a recoger en la reforma educativa modelos globalizadores de aprendizaje para las personas adultas. Y todos ellos se formulan en propuestas claras para que el sistema formal escolar se abra a las nuevas perspectivas. Sin embargo una laguna que tendrá serias consecuencias es el olvido de estos planteamientos en los capítulos de la planificación educativa. Una vez más la administración y planificación educativas entran en una vía que deja sin recursos a la futura puesta en práctica de todos estos discursos, y la dinámica uniforme y unidimensional del modelo escolar se resistirá a entrar en diálogo y comunicación con las expectativas y la problemática de los nuevos públicos. Si repasamos estos capítulos constataremos la ausencia sistemática de todos los aspectos más novedosos proclamados en capítulos anteriores sobre la educación de adultos. Ni se contempla el análisis de su profesorado, ni de sus centros, ni los mecanismos de coordinación entre instituciones o de validación de aprendizajes no escolares, con lo cual el funcionamiento administrativo, acostumbrado a entender sólo de lo suyo, se reproduce por inercia poniendo trabas a modelos globalizadores e integradores que habían generado grandes ilusiones en los colectivos que los proponían. Por otra parte un modelo tan claramente expuesto como es el concepto de red educativa no encuentra en su aplicación práctica más alternativas que el camino unidireccional que conduce desde la escuela infantil hasta la universidad; los otros caminos alternativos siguen siendo carreteras de segunda categoría desconectadas progresivamente del sistema a medida que se alejan de la autopista principal.

La ley educativa, aunque reduce, como es lógico, toda esta filosofía, introduce elementos del modelo globalizador que después han encontrado difícil desarrollo práctico. Veamos una pequeña muestra de estos elementos.

En el preámbulo de la Ley se afirma de una manera tajante que «la educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el periodo vital al que hasta ahora han estado circunscritas, se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán

con la actividad laboral. El principio básico del sistema educativo será el de educación permanente».

El art. 30 establece la coordinación por parte de las administraciones públicas de la formación profesional que, dentro del sistema educativo, está regulada en esta ley y aquellas otras acciones que van dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores. El art. 51 exige la colaboración de las Administraciones educativas con otras Administraciones públicas con competencias en formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral⁸.

El reconocimiento y apertura a otros modelos de aprendizaje distintos del aprendizaje escolar se reconoce también en el artículo 32 cuando establece que será posible acceder a la formación profesional específica sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que, a través de una prueba regulada por las administraciones educativas, el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas. Esta prueba requerirá a los candidatos tener veinte años en el caso de que quieran acceder a los ciclos formativos profesionales (art. 32.1), más de dieciocho años para acceder al título de graduado en Educación Secundaria (art. 52.3) y más de veinticinco para acceder a estudios universitarios (art. 53. 5)⁹. La apertura del sistema formal escolar hacia modalidades de aprendizajes diferentes se reconoce también en la aceptación formal de profesores no académicos que desarrollen su actividad en el ámbito laboral (art. 34.2).

Por supuesto no se considera como único modelo de aprendizaje el que está basado en la instrucción. La experiencia personal, social y laboral es considerada una legítima fuente de aprendizaje: «La organización y la metodología de la edu-

⁸ La diferencia con la Ley del 70 es sustancial. La LOGSE establece una necesaria colaboración entre las Administraciones con competencias en formación, mientras que la Ley del 70 manifiesta más claramente el monopolio en materia de formación del sistema de enseñanza al plantear que, oídas las instituciones (Departamentos Ministeriales, Organización Sindical, empresas...) el Ministerio de Educación y Ciencia regulará las enseñanzas cuando sea procedente (Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, art. 43) y que corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar y planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la Competencia del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Agricultura (Idem, art. 45.2).

⁹ Estos sistemas de acceso no son una novedad de esta Ley.

cación de adultos se basará en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses» (art. 51.5.) Y este aprendizaje adquirido al margen del modelo escolar liberará incluso de la prueba de acceso en algunos casos como el de la entrada en los ciclos profesionales de la que quedarán exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales que se desee cursar (art. 32.b).

Esta muestra sacada de la actual legislación sobre educación de adultos es suficiente para entrever el esfuerzo de apertura y de globalización de los aprendizajes en los procesos con personas adultas. Es un esfuerzo pedido desde el interior del sistema de enseñanza al propio modelo escolar de aprendizaje.

IV.1. Los efectos prácticos del discurso globalizador en la educación de personas adultas

Mimetizando las dinámicas dominantes en el conjunto del sistema social, analizadas anteriormente, las alternativas a la demanda globalizadora de formación por parte de las personas adultas han encontrado tres cauces de solución: uno unificador en torno al modelo escolar tradicional, otro fragmentado en múltiples alternativas parciales y parceladas y otro en vías de construcción y que se presenta como un gran desafío de futuro que podemos denominar modelo dialogante y comunicativo.

La dinámica administrativa del sistema escolar que ha intentado integrar la globalización educativa en el ámbito de los discursos, ha encontrado verdaderas dificultades para desarrollarlos y dotarlos de recursos en el ámbito de la aplicación práctica.

El modelo escolar, dentro del cual se ha pretendido desarrollar el aprendizaje adulto, no ha sido capaz de abrirse prácticamente a la nueva problemática y ha impuesto su modelo de aprendizaje a todas las situaciones. A pesar de tantas declaraciones y de la misma legislación, bastante sensible a esta problemática, ha dominado la pretensión unificadora del modelo escolar tradicional, y después de varios años de experiencias en educación de adultos se puede afirmar que este esfuerzo de adaptación no ha conseguido los efectos deseados. Su fracaso ya lleva tiempo anunciándose en los círculos de la educación de adultos (MEDINA FERNANDEZ, 1997).

Por otra parte, la multiplicación de actividades formativas, cursos e instituciones independientes domina el ámbito de la educación continua. La desconexión de unos con otros presenta un mapa paradójicamente fragmentado y crea en el momento actual un cierto desasosiego y desesperanza. Que el fenómeno de la discontinuidad sea algo dominante en el mundo de la formación continua por lo menos es desconcertante.

Finalmente aparece una tercera alternativa y es la de los educadores de adultos y los mismos adultos que participan en procesos de aprendizaje organizados que buscan la coherencia entre los discursos y los recursos. No solamente cuestionan el modelo de aprendizaje escolar aplicado a los adultos sino que buscan la puesta en práctica de un *currículum* específico en el que la globalidad y la continuidad sean sus características más peculiares. No se trata de un movimiento de crítica radical a la escuela al estilo del que se produjo en los años sesenta y setenta (GOODMAN, HOLT, KOZOL, ILLICH, etc.). Se trata solamente de una denuncia del agotamiento del modelo escolar aplicado a las personas adultas tal y como hasta ahora ha sido desarrollado por los sistemas de enseñanza.

IV.2. La dinámica de un proceso de adaptación del sistema escolar a la educación de adultos. El agotamiento del modelo unificador

A pesar del discurso que viene exigiendo desde los años sesenta un modelo globalizador para la educación de las personas adultas, en la práctica se ha intentado repetidamente establecer un modelo escolar de educación de adultos condicionado más a las características tradicionales del concepto «sistema» que a las del concepto de red, más cercano a la concepción de espacios escolares y académicos recortados por inercias disciplinares y nacionales que a los espacios sociales complejos y mundiales, más acorde con los fundamentos de una pedagogía infantil que con los de una andragogía. El modelo escolar con todas sus fronteras, espaciales, temporales, disciplinares, administrativas, es un modelo que tiene sus fundamentos sólidos y que puede ser un buen diseño para cumplir determinados objetivos con niños y jóvenes. Con los adultos, sin embargo, ha producido y sigue produciendo tales disfunciones que la pretensión y los esfuerzos por adaptarlo muestra serios síntomas de agotamiento.

Solamente una lista de problemas generados, sin la ambición de querer analizarlos todos en este momento, nos puede dar una idea de las dimensiones de este fracaso anunciado.

El modelo escolar está marcado prioritariamente por un carácter propedéutico. La escuela enseña dentro de un marco para que sirva fuera. La escuela enseña antes para ser útil después. La escuela se enfrenta a individuos para convertirlos en ciudadanos.

Los efectos sobre los adultos del carácter típicamente propedéutico del modelo escolar han sido paradójicos. Si la escuela enseña a los niños a ser ciudadanos, cuando se enfrenta a personas adultas que ya ejercen de ciudadanos con responsabilidades no solamente familiares y profesionales sino también políticas y cívicas no puede tener las mismas pretensiones. En todo caso el adulto tendría que aprender las nuevas exigencias que se le plantean al ciudadano urbano para convertirse en ciudadano del mundo. Si la escuela enseña «al inicio» de la vida para aplicar lo aprendido «después», a los adultos no se les puede ofrecer este esquema temporal porque ellos ya están en el «después» y no pueden «esperar» a aplicar más tarde lo que saben. El esquema espacial que utiliza el modelo de aprendizaje escolar también falla con los adultos: la escuela enseña «dentro» del marco escolar para aplicar fuera, pero la persona adulta no puede prescindir ni rechazar toda su experiencia de aprendizaje adquirido en el corazón mismo de su vida social y profesional.

En el modelo escolar los aprendizajes dependen de la instrucción de tal forma que la dinámica escolar impuesta a los adultos ofrece también serias disfunciones.

No valora la mayoría de las habilidades que tienen los adultos por haber sido aprendidas al margen de la instrucción, y los mecanismos previstos para la validación de competencias adquiridas al margen de la escuela pecan sistemáticamente de academicismo. Los distintos accesos a la Universidad, a la enseñanza secundaria, a los ciclos de formación profesional miden más habilidades académicas que habilidades sociales. Las pruebas de acceso para mayores de veinticinco años en muchos casos no pretenden validar habilidades de los adultos «equivalentes» a las escolares sino las habilidades escolares que tengan los adultos.

El modelo escolar ha ligado la EA a la adquisición de habilidades de lecto escritura, de tal forma que los programas de educación de adultos han sido identificados históricamente con las campañas de alfabetización.

Las consecuencias de esta dinámica han sido de pérdida de identidad en regiones o en contextos en los que la alfabetización no era tan necesaria. En algunos países se ha pretendido erradicar la educación de adultos alfabetizando a todos los niños y esperando a que cuando lleguen a mayores no necesiten formación. Los programas de educación de adultos eran consideradas paradójicamente como meras acciones coyunturales y pasajeras.

La necesidad de aprender en positivo y mirando hacia el futuro no ha sido lo que ha definido al modelo escolar del aprendizaje adulto.

El modelo escolar está centrado en enseñar a aprender más que en enseñar a emprender. Desde esta perspectiva la educación de adultos ha sido considerada prioritariamente como una educación compensatoria, de segunda oportunidad, con referencias al pasado deficitario y justificada social y psicológicamente desde teorías del déficit.

Según el modelo escolar existe una edad oportuna para el aprendizaje, perdida esa oportunidad los desastres ocasionados son difícilmente reparables.

El modelo de inteligencia en el que se basa es el de inteligencia fluida que se deteriora con el desgaste fisiológico y no el de la inteligencia cristalizada que se enriquece con la experiencia y las relaciones sociales. Desde esta perspectiva el aprendizaje de adultos es tratado como una «patología», una «recuperación» o «reparación» de oportunidades perdidas. El adulto es definido desde el punto de vista del aprendizaje como el que tiene unas dificultades especiales de aprendizaje.

IV.3. La paradoja de una alternativa de fragmentación para la educación continua

La fragmentación es otra perspectiva que ha caracterizado y sigue caracterizando la formación de las personas adultas. El rechazo del modelo escolar unificador ha dividido y sigue dividiendo el mapa de programas, instituciones, modalidades y alternativas educativas de una forma tan competitiva y enfrentada que en nada favorece la complementariedad necesaria. Esta fragmentación se vislumbra en diferentes perspectivas:

La separación entre formación y educación. Parece que la realidad tanto social como laboral exige la difuminación de lindes entre lo profesional y lo social. Ya hemos citado a Tedesco quien afirma su sorpresa por esta fusión entre

los intereses empresariales y los intereses ciudadanos humanistas. En algunas legislaciones el eco de este problema encuentra sus reflejos (por ejemplo, art. 34, 3 de la LOGSE). Sin embargo la diferenciación excesiva las hace no solamente distintas sino distantes. Se ofrecen innumerables cursos especializados y se descuida una amplia formación básica, no necesariamente académica, en la que insertar los distintos aprendizajes coyunturales.

Por otra parte la coincidencia con el proceso de transferencias administrativas ha facilitado aún más la dispersión. El reparto de competencias entre la administración laboral y administración educativa ha tenido como telón de fondo los recursos económicos para formación provenientes de la UE. Las competencias de las administraciones locales en educación han entrado también en la pugna del reparto de tal forma que lo que se ha producido ha sido una fragmentación entre las distintas instituciones que han pactado (acuerdos tripartitos entre administración, patronal y sindicatos) el reparto de funciones: la administración laboral se encarga de la formación continua, la administración educativa que se encarga de la formación básica y las administraciones locales se responsabilizan de la formación sociocultural y del desarrollo personal. El problema no sería tan grande si entre todas estas instituciones hubiera una coordinación que permitiera la circulación ágil y flexible de las unas a la otras en forma de red de recursos formativos coordinados. Pero muy poco de esto ocurre. En lugar de presentarse como redes locales de recursos formativos lo que existen son subsistemas independientes de formación. Poco o nada de lo que se aprende en programas de formación continua suele valer para la obtención del título de la ESO, y lo que se aprende en la ESO no es tenido en cuenta por las otras instituciones, con lo que muchos de los aprendizajes se repiten en unas y otras instituciones, (aburiendo a los participantes y gastando unos recursos en enseñar lo que ya se sabe) y otros no se enseñan nunca.

Los ámbitos antropológicos de la educación también aparecen divididos. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, que debieran ir juntos según los principios de educación continua y permanente, van separándose cada vez más y asignándose, como hemos indicado anteriormente, a distintas instituciones: aprender a conocer para el sistema de enseñanza, aprender a hacer para la administración laboral y las empresas y aprender a ser para las administraciones locales y organizaciones no gubernamentales.

Las discontinuidades son cada vez más acentuadas paradójicamente en los procesos denominados de formación continua o de formación permanente

en los que la circularidad y la globalidad debiera ser una característica substancial.

IV.4. Hacia un modelo comunicativo o de *continuum* educativo

Cabría preguntarse si los planteamientos globalizadores, holísticos, interdisciplinarios, abiertos a cualquier espacio y momento, tal y como han conseguido llegar a la misma legislación educativa de las personas adultas, son puras reminiscencias de un periodo romántico al que social o políticamente ya no se pudo negar su inclusión en la LOGSE o si, por el contrario, la insistencia constante en su aplicabilidad proveniente tanto desde un buen número de análisis oficiales (el último el de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO) como desde las minorías más cercanas a los procesos de aprendizaje que viven las personas adultas son los ecos tozudos de una realidad profunda que espera la oportunidad de ser atendida con imaginación creativa por la administración educativa. Desde el punto de vista de la educación de adultos parece cada vez más evidente que el ensayo de modelos más globales requieren una aplicación urgente.

Las señas de identidad que tendría que tener este modelo son las indicadas en los distintos discursos enumerados anteriormente. Tomarse en serio la educación permanente, el *continuum* educativo, la organización de la formación en redes coordinadas de recursos sería suficiente. El discurso es bueno pero su fracaso se debe a que no se pone en práctica. Después de tantos años de debate, todavía la utilización de estos términos que apuntan hacia la globalización de la enseñanza resulta novedosa hasta tal punto que cualquier conferencia o documento internacional que aborda esta temática se ve en la obligación de explicarlos nuevamente. J.A. Fernández, coordinador del *Libro Blanco de Educación de Adultos*, dice que esta necesidad de explicación «se debe tal vez al hecho de que las maquinarias administrativas todavía no han sido capaces de hacer suyo un paradigma que apunta a la globalidad y a la continuidad, mientras que lo propio de las administraciones es gestionar lo fragmentado y lo discontinuo» (FERNÁNDEZ, 1995: 7).

Todavía hoy sería aplicable la frase del informe al Club de Roma de 1979:

«El camino que lleva el aprendizaje permanente es un camino difícil... la experimentación con las estructuras educativas ha venido a demostrar que los sistemas

vigentes son, por lo general, aún demasiado inflexibles para aceptar el aprendizaje permanente como una opción viable. fácil de alcanzar» (BOTKIN, 1979: 98).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1994): *Hacia una ética mundial. Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo* (Madrid, Trotta).
- ALBERT, M. (1992): *Capitalismo contra capitalismo* (Barcelona, Paidós).
- APPS, J.W. (1983): *Problemas de la educación permanente* (Barcelona, Paidós).
- BOTKIN, J.W.; ELMANDJRA, M.; y MALITZA, M. (1979): *Aprender: horizonte sin límites* (Madrid, Santillana).
- BULLETIN DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. Supplément 10/73. *Pour une politique communautaire de l'éducation* («Informe JANNE»).
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociología y cultura. La sociedad red. Vol. I* (Madrid, Alianza Editorial).
- COOMBS, P.H. (1985): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales* (Madrid, Santillana).
- DELORS, J. (1996): *L'Éducation. Un trésor est caché dedans* (Paris, Editions Odile Jacob).
- ESTEFANÍA, J. (1996): *La nueva economía. La globalización* (Madrid, Debate).
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALS (1995): *Une éducation européenne; Vers une société qui apprend* (Bruxelles).
- FAURE, E. (1973): *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana* (Madrid, Unesco-Alianza Editorial).
- FERNÁNDEZ, J.A. (1995): El redescubrimiento de la educación permanente, *Revista de Estudios sociales y de sociología aplicada* (Madrid, Cáritas Española).
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1997): Educación global: un nuevo reto para los sistemas escolares, en AA.VV. (1997), *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades* (Madrid, Fundación Santillana).
- HANS KÜNG (1997): *El cristianismo. Esencia e historia* (Madrid, Trotta).

- JARVIS, P. (1985): *The Sociology of adult & Continuing Education*. Versión castellana de CAMPS (1989), *Sociología de la educación continua y de adultos* (Barcelona, El Roure).
- JULIÁ, S. (1998): *El País*, 11 de agosto.
- KANTER, R. M. (1996): *La Nouvel économiste*, 9-II-1996.
- KLAUS SCHWAB (1996): *The International Herald Tribune*, 2-II-1996.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas* (Barcelona, El Roure).
- MEC (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos* (Madrid, MEC).
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (Madrid, MEC)
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE de 6 de agosto de 1970.
- MORIN, E. y KERN, A.M. (1993): *La Terre-patrie* (Paris, Le Seuil).
- NAIPAUL, V.S. (1990): «Our universal Civilization», The 1990 Wriston Lecture, The Manhattan Institute, *New York Review of Books*, 30-X-1990, p. 20.
- TEDESCO, J.C.(1996): Competitividad y ciudadanía en la formación para el trabajo, en *Educación, empleo y formación profesional. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada* (Valencia, Universidad de Valencia y SEEC).
- TOURAINÉ, A. Conferencia dada en Barcelona en el año 1996 (Citado en Estefanía, p. 14).
- UNESCO (1998): *Statistical Yearbook*.
- VARGAS LLOSA, M.(1996): *El País*, 1 de septiembre.

alizada en la que estamos son interpretados desde dis-
algunos analistas la globalización equivale a unifica-
cómica como cultural, para otros la globalización pro-
entre los pueblos. El gran desafío de la globalización
es mediante el cada vez más posible diálogo e inter-

a globalización se vienen analizando desde la década
muy ligados a la educación de personas adultas como
ación continua, red de recursos formativos, etc. Su
el aprendizaje adulto, ha mimetizado las grandes reac-
balización: la unificación de todos los aprendizajes en
do grandes disfunciones en el aprendizaje de las per-
múltiples cursos, programas e instituciones que si no
están, en una sociedad de redes, paradójicamente des-
icativa que pretende sacar partido a las posibilidades
al.

se sont nombreux. Si pour certains analystes le global
erselle, pour d'autres il se rapproche plutôt de la divi-
le culturel surtout. Le défi actuel et pour l'avenir passe
s de communication qui donne la société «informatio-

après avoir essayé le modèle scolaire en l'adaptant á
produit plusieurs effets dysfonctionnels. D'un autre
mmes, modalités, institutions formatives pour les per-
mentation paradoxale pour un public qui demande de
is actuels et de l'avenir que pose la globalisation vers
r plusieurs modalités d'apprentissage ou le dialogue,
mutuelle prene le signe de complémentarité et d'aide

RESUMEN

Los efectos de la sociedad globalizada en la que estamos son interpretados desde distintas perspectivas. Mientras para algunos analistas la globalización equivale a unificación y homogeneización tanto económica como cultural, para otros la globalización produce fragmentaciones profundas entre los pueblos. El gran desafío de la globalización consiste en explotar sus posibilidades mediante el cada vez más posible diálogo e intercambio.

En educación los síntomas de la globalización se vienen analizando desde la década de los sesenta a través de conceptos muy ligados a la educación de personas adultas como el de educación permanente, educación continua, red de recursos formativos, etc. Su desarrollo práctico, en el ámbito del aprendizaje adulto, ha mimetizado las grandes reacciones de la sociedad frente a la globalización: la unificación de todos los aprendizajes en torno al modelo escolar que ha creado grandes disfunciones en el aprendizaje de las personas adultas; la fragmentación en múltiples cursos, programas e instituciones que si no están enfrentadas unas con otras sí están, en una sociedad de redes, paradójicamente desconectadas y la perspectiva comunicativa que pretende sacar partido a las posibilidades reales de una sociedad informacional.

RÉSUMÉ

Les effets de la société globale sont nombreux. Si pour certains analistes le global contribue à l'homogénéisation universelle, pour d'autres il se rapproche plutôt de la division et de la fragmentation du monde culturel surtout. Le défi actuel et pour l'avenir passe pour le profit des possibilités réelles de communication qui donne la société «informatio-nelle».

Le système de l'enseignement, après avoir essayé le modèle scolaire en l'adaptant à l'éducation de personnes adultes, a produit plusieurs effets dysfonctionnels. D'un autre côté, la dispersion de cours, programmes, modalités, institutions formatives pour les personnes adultes a conduit à une fragmentation paradoxale pour un public qui demande de la «continuité». Pour réussir les défis actuels et de l'avenir que pose la globalisation vers les personnes adultes il faut essayer plusieurs modalités d'apprentissage ou le dialogue, de communication et d'interaction mutuelle prene le signe de complémentarité et d'aide mutuelle.