

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Adult Education and context information society

Joaquín GARCÍA CARRASCO

Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL SIGLO XX

RESUMEN: Educación de adultos y contexto sociocultural son conceptos interdependientes. La novedad consiste en que cualquier persona adulta es considerada hoy sujeto genuino de formación. ¿Cómo ha de responder a estos hechos el sistema educativo? La contingencia cultural del siglo XXI, modifica el marco para la concepción de la educación básica, los diferenciales emocionales de la temática cultural, los entornos de formación y la necesaria reconstrucción de los recursos formativos. Todo ello modifica los requerimientos de la formación profesional.

Palabras clave: educación de adultos, contingencia cultural, cultura básica, diferenciales emocionales.

ABSTRACT: Adult education and sociocultural context are interdependent concepts. The news consists of the any adult person is considered today a genuine subject of formation. How should the educational system respond to these facts? The cultural contingency of the XXI century modifies the framework for the conception of the basic education, the emotional differentials of the cultural issues, the environments of formation and the necessary reconstruction of formative resources. All of it modifies the requirements of the professional formation.

Key words: adult education, cultural contingency, basic culture, emotional differentials.

El concepto de adulto dice relación coloquialmente a cierta condición de culminación. En las sociedades orales el concepto de educación de personas adultas no tiene sentido. En nuestra experiencia personal, y en el ámbito más privado y primario, ser mayor,

ser adulto, porque seguimos siendo igualmente humanos que nuestros antepasados de hace centenares de miles de años, sigue teniendo cierta connotación de acabamiento. ¡Somos adultos! El adulto sigue siendo aquel adulto en los espacios de comunicación oral, en los de intercambios vinculados al parentesco, en los entornos de dependencia socioafectiva, aunque sus niveles culturales sean bajos. En esos entornos antropológica y culturalmente primarios, como en la *praxis educativa de las sociedades tradicionales*, la relación formativa se mantiene dentro de pautas de relación intergeneracionales, de generaciones diferentes y de relaciones entre iguales, y el eje de la acción se centra en la familia, nuclear o ampliada (en el clan), donde se siguen encontrando fundidos el espacio intersubjetivo y el espacio productivo¹. ¿Por qué en las sociedades tradicionales no aparece el adulto como sujeto genuino de educación? ¿Por qué la educación de adultos tiene relación directa con sociedades en las que la lectoescritura forma parte de la mediación cultural? ¿Por qué la educación de adultos se transforma en un asunto central en el siglo XXI?

¿Cuáles han sido los elementos que han roto el equilibrio y la secuencia del ciclo vital, han quebrado la relación entre maduración biológica y roles adultos? ¿Qué ha hecho que las personas adultas se vean en la necesidad de reconstruir parte de su identidad social y parte de su papel como actores sociales? ¿Dónde y por qué se producen estas fracturas generacionales?

El siglo XXI acaba de empezar. Hay procesos de cambio cuyo arco temporal puede ser de unos años, como la supresión, el mantenimiento o la transformación de una evaluación para el acceso a la Universidad de los mayores de 25 años. Otros procesos tendrán necesariamente un arco temporal mayor, como la normalización de un espacio universitario europeo. Otros, tienen un arco temporal imprevisible, como el de la generalización del empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la definición de un espacio de formación; del mismo modo en el que, hoy, ya es inconcebible en nuestro entorno un espacio de formación que directa o indirectamente no sea lectoescritor. La lectoescritura, hoy, para nosotros, es una condición para toda acción de formación. Hace 30 años la alfabetización constituía un objetivo de prioridad en las iniciativas de educación de adultos. Inicié el estudio de estos temas antes y después de que el Libro Blanco-Villar Palasí de 1970 indicara, para sorpresa de muchos, que quedaban en España sólo 500.000 analfabetos. Con los datos del primer censo de los años 80, sumando las rúbricas «sin saber leer...» y sin estudios reconocidos obtenía yo 3,5 millones; había provincias donde las mujeres alcanzaban índices del 70% en ese epígrafe.

El proceso de prioridad cambió, porque también cambiaron las cifras del analfabetismo; el objetivo prioritario de la alfabetización se tornó en el de la «Educación Básica de Adultos», con dos dimensiones muy claras: la de proporcionar, en primer lugar, la cultura básica acreditada (certificación de estudios primarios) que proporcionara un

1. Muchos de estos rasgos pueden rastrearse e intuirse dentro y a partir de las observaciones presentadas por M. Mead (Mead, 1999).

fundamento cultural al reciclamiento profesional; y, la segunda, la de posibilitar una participación social madura en el Estado Democrático, el cual fundamenta su dinámica político-social en la persuasión y el consenso; ambas dimensiones requerían ingentes intercambios de información. Sin esa cultura básica presumíamos, con razón, que las personas adultas quedaban marginadas de la corriente central de los cambios en el mercado de trabajo, marginadas de la dinámica política en la democracia y marginadas de la condición de público real para el disfrute de bienes y servicios culturales. Sin embargo, hace 20 años la dimensión sociocultural de la formación se promovía de manera militante y preferente desde organizaciones culturales y la dimensión de formación básica acreditada desde Centros de Educación de Adultos. Se vivía en los Congresos y en las Escuelas de Verano, dentro de una cierta confrontación entre una dimensión y otra, porque la formación básica se entendía con un cierto mimetismo respecto al currículo escolar obligatorio. En rigor, todos defendían «el valor» de tener o no tener un título. Siempre hemos agradecido los adultos tener «títulos», como criterio para la definición de posición y estatus social, salvo que se equilibrara con mucho dinero; el patrimonio rellenaba el déficit de la formación en cuestiones de prestigio social.

Hace 25 años, en muchas escuelas de adultos del siglo pasado vi formarse y estudiar con textos infantiles de educación básica, incluso fotocopiados. A pesar de ello, los Centros de Educación de Adultos, independientemente de su adscripción administrativa, fueron focos de importantes iniciativas innovadoras. Pertencí a un equipo que tomó como objetivo de intervención un pueblecito entero de la provincia de Salamanca, Santibáñez de Béjar, para una iniciativa de animación cultural de zonas rurales, que detuviera el analfabetismo de retorno y fomentara la lectura. Se pretendía poner en la misma dinámica cultural a la escuela, la escuela de padres, el centro médico, el ayuntamiento y hasta al cura de la parroquia. Todos se sumaron a la iniciativa en un pueblo de unas 700 personas donde todavía se mantenía la figura del alguacil y pregonero. Apareció el tablón de anuncios, se repartían fichas, se discutían temas comunes en la escuela y en la tertulia de mayores... La experiencia duró 2 años, al terminar había aumentado el consumo de periódicos, crecido el número de libros de la biblioteca pública, bajo el criterio de «quien pida un libro se compra», mientras haya el dinero en el presupuesto.

En aquellos años, fue creciendo la importancia de la educación de adultos al tiempo que su definición no se construía a partir del analfabetismo o de la carencia de estudios primarios. Se empezó a generalizar el concepto de «analfabetismo funcional», contra el que luché cuanto pude. Era un concepto que no hacía justicia con la situación; muchos adultos que participaban en las iniciativas no eran analfabetos, ni la marginación cultural de muchos adultos dependía únicamente de un estado de cosas interior a los individuos. El formato de mucha oferta cultural es excluyente. En aquel entonces, ponía el ejemplo de los folletos de los medicamentos que no requieren de receta médica. Constituían el testimonio de un flujo de comunicación que no se instituía para ser comprendido.

Si he de caracterizar la constante más generalizada de la educación de personas adultas habré de decir que la *Educación de Adultos* se instituye como término y como concepto pedagógico cuando, desde la cultura dominante, aparecen adultos que reproducen en su situación las claves educativas de dependencia formativa, análogas (no iguales) a las

de la infancia en las sociedades tradicionales: adultos culturalmente dependientes, adultos culturalmente maleables y adultos culturalmente ignorantes (Flecha, 1988); adultos con carencias de autonomía cultural, adultos en los que manifiestan voluntad de aprendizaje y en los que se supone capacidad de aprendizaje, adultos cuya ignorancia convierte en inaccesible el flujo social de bienes y servicios culturales disponibles; la consecuencia final es la de que esos adultos, con déficit cultural o de acreditación, están situados en una zona de riesgo respecto a la utilidad social, en una zona de marginación como actores sociales y en una zona de vulnerabilidad ocupacional.

Muchos políticos entendieron que tal situación de los adultos desaparecería, cuando el Sistema Educativo fuera íntegramente eficaz y alcanzara a toda la población prevista; por lo tanto las políticas institucionales de educación de personas adultas tendrían una validez transitoria. Se equivocaron.

1.1. *El ciclo vital y la dinámica social*

Nuestra especie además de caminar erguida, predominar la relación visual con el entorno, poseer la capacidad de comunicación mediante lenguaje articulado e intercambios simbólicos, tal vez como consecuencia de todo ello, necesita la cultura para vivir. El siglo XXI, dentro de la misma tendencia, por haber convertido la información en la materia prima fundamental de la actividad productiva, en la de la interacción sociopolítica, en la de la coordinación administrativa y de la transferencia de todo tipo de bienes y servicios, está haciendo cada vez más patente que necesitamos la cultura, no sólo para vivir, sino también para sobrevivir, para alimentar la identidad personal y social, y para mantener fresco el cemento social. Creo que todo el problema de la educación de adultos, su origen y evolución en el tiempo, está causado por la forma en la que evoluciona la dependencia entre la vida y la cultura, entre la sobrevivencia y el inventario de informaciones de las que depende la estructura productiva y social. Este inventario crece en paralelo a la complejidad social y a las transformaciones de los sistemas colectivos de información.

Por eso, en la raíz del problema de la educación de personas adultas se encuentra la innovación lectoescritora y todas sus interfaces, unas lentas como la evolución del formato y las características del soporte, otras revolucionarias como la imprenta. El cambio se acelera cuando se integran las consecuencias derivadas del nuevo sistema de comunicación en coderiva con la evolución del sistema de producción. Esta coderiva originó la escuela y en la ilustración con la aparición de los Sistemas de Enseñanza. Por eso, la educación de personas adultas tuvo y tiene la alfabetización y las habilidades lectoescriptoras como basamento necesario. La escritura introdujo una fractura generacional que rompió el ciclo vital de la formación. Cada etapa en esta coderiva aumentó la fractura generacional, entre los quedaban a uno u otro lado de la zona lectoescritora de transferencia de información, entre los que locomocionaban socialmente en el centro de la corriente y los que viajaban en los bordes.

Esta fractura hace años proporcionó, como hemos dicho, el término «analfabetismo funcional», cuando la alfabetización era incompleta, cuando poseyendo el instrumento técnico lectoescritor, el uso cultural del mismo era incompleto y no permitía usar y

disfrutar del núcleo básico del acervo cultural, de la denominada cultura básica, tanto en el ámbito cultural-científico como en el profesional. La participación social y el ejercicio profesional exigen de esa incorporación del acervo cultural básico, porque los Estados democráticos fundamentan el ejercicio de la ciudadanía en grandes transferencias de información consensuada y el ejercicio profesional requiere de cantidades ingentes y continuas de información sobre los diseños instrumentales y técnicos con los que opera y con los que produce. Nadie duda, hoy, que el mantenimiento de la ocupación profesional y la incorporación a las profesiones emergentes requiere de un constante reciclamiento de la formación.

Aun así, muchos profesionales de la formación y muchos políticos siguen manteniendo el criterio de que la formación de personas adultas se funda en el contraste entre lo que se sabe y lo que se tiene que saber. Aun siendo esto cierto, no constituye la perspectiva necesaria para la comprensión de los acontecimientos que aporta el siglo XXI.

2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL SIGLO XXI

En el ocaso del siglo XX se inició un debate terminológico en el que se trajeron a colación términos como «educación y formación de personas adultas», «educación permanente», «educación recurrente», «educación continua», «educación a lo largo de la vida». John Dewey pensaba que cuando ocurren estos tipos de controversias es que se están produciendo grandes transformaciones sociales ¿Qué ha ocurrido para que hayamos alimentado esta controversia?

2.1. *Cualquier persona adulta es sujeto de formación*

La III Conferencia Europea de Educación de Adultos, organizada bajo la Presidencia Española de la Unión Europea en noviembre de 1995, de la que tuve el privilegio de ser relator general, incluía entre sus considerandos: «...la educación y la formación *a lo largo de la vida* es fundamento para el desarrollo personal, sociocultural y económico sostenido y sostenible de la comunidad.» Y manifestó en el cuerpo de la declaración: «En nuestro mundo *las personas adultas han de ser consideradas como sujetos genuinos de educación y formación* a lo largo de toda su vida, independientemente de toda consideración de edad, sexo o condición socioeconómica, o de falta de oportunidad durante su pasado formativo». La formación deja de formar parte de la definición de una etapa dentro del ciclo vital. En idéntica dirección se expresa el «Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI», presidida por Jacques Delors; en ese informe se indica: «la educación *durante toda la vida* se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI» (Delors, 1996, 21).

Los pedagogos, los psicólogos y los políticos debemos profundizar en las consecuencias de estos enunciados si queremos llevar a la par los acontecimientos socioculturales, la reflexión sobre las acciones y los planes de formación, incluso las teorías generales sobre los procesos educativos. En esos planteamientos, el campo semántico de la educación hace referencia prácticamente exclusiva a la infancia y a la adolescencia.

La educación de las personas adultas sigue reflejando institucional y políticamente la compensación de una fractura generacional en temas de titulaciones, acreditaciones. La educación y la formación a lo largo de toda la vida es, hoy, como derecho fundamental de la persona humana, la necesidad perentoria que da contenido al derecho y deber de la educación, y no meramente el de la oportunidad formativa durante la infancia y la adolescencia. Empezamos a vislumbrar que, en nuestro contexto social, el derecho a la formación no es un derecho de la infancia, sino un derecho de la persona humana, independientemente de su situación dentro del ciclo vital. La teoría de la educación debe incorporar este hecho, no por la vía puramente metafísica de la «persona humana», sino por la vía real de incorporar en la reflexión la condición adulta, la tercera edad...y las condiciones reales de acciones de formación en estas etapas de ciclos vitales. Estos planteamientos van definitivamente más lejos que los que asociaron el concepto de educación de adultos al analfabetismo real, o al de retorno, o a los que extendían el concepto de carencia al que se denominó analfabetismo funcional y su cifra mágica del 30% de la población. Sin duda, seguirán teniendo interés los porcentajes de distribución de cultura obtenidos desde evaluación de población acreditada. Pero, si nos tomamos en serio las expresiones, el concepto de educación y formación hemos de analizarlo, en estos momentos, extendiéndolos a todos. Desde esta óptica es desde la que hay que formular las preguntas: ¿Por qué se ha producido esta situación? ¿Por qué se encuentra definitivamente roto el ciclo vital desde el parámetro de la acción de formación?

Personalmente creo que el proceso empezó en la década de los años cincuenta del siglo XX, aunque no se pudieran prever en aquel momento estas consecuencias. Entonces comenzó la introducción de un nuevo sistema de comunicación. El proceso no se inicia con la introducción de una nueva técnica, como en el caso de la escritura, sino con el desarrollo de las implicaciones de todo tipo que acarrea una teoría de la información y una tecnología de la comunicación. Cuando las interfaces de la técnica consiguieron máquinas informacionales accesibles a las habilidades y economías de los usuarios, y cuando se generalizaron las aplicaciones para la gestión económica, financiera y de sistemas de comunicación, se creó la situación social que denominamos Sociedad de la Comunicación.

2.2. *Sociedad humana, sociedad de información*

Toda sociedad humana y toda cultura se instituyen dentro de flujos de información. La cultura es un sistema funcional que opera desde la información y produce información (Mosterín 1994). La introducción de un nuevo sistema de comunicación, no una nueva lengua o un nuevo sistema de gestos o movimientos corporales, sino la invención de un artificio comunicacional con la directa intención de expandir las propiedades del sistema de comunicación humano biológicamente dispuesto, llevará consigo la recomposición de todo el sistema de interacciones en la zona de construcción del conocimiento, precisamente el más público; esa recomposición arrastrará una reorganización de la estructura social, de las posibilidades organizacionales del tejido social y, evidentemente, una fractura generacional, porque sitúa a la generación adulta ante las nuevas formas de dependencia informacional que genera el nuevo intruso, para bien y para mal.

Todas las culturas, desde el punto de vista de la calidad de vida humana son equívocas, poseen ambigüedad en su entraña.

En el caso de la denominada Sociedad de la Información, Negroponte lo expresa con toda claridad: «la verdadera división cultural va a ser generacional» (Negroponte, 1999). Cuando en nuestro entorno un grupo de adultos discute el tema de la sociedad informatizada, la mayor parte de la veces, es que tienen en casa niños o jóvenes que manejan ordenadores o manipulan interfaces informáticas. El autor planteaba una perspectiva que iba mucho más lejos, al titular su libro en el original inglés «Existencia digital».

Si todas las sociedades se instituyen y evolucionan en espacios de información y comunicación, el que nos identifiquemos como Sociedad de Información, implica la necesidad de formación a lo largo de la vida, porque la energía de movimiento y cambio en el contexto social se acelera como consecuencia de una transferencia y transformación masivas de información.

En las sociedades complejas que hicieron posible la lectoescritura, se disoció paulatinamente el sistema de producción y el sistema de gestión social de la actividad de formación. Constituirán contextos diferentes: Sistemas de Formación, Sistemas de Producción, Sistemas de Gestión Social. Algunos hablarían de tres sistemas con riesgos de hipertrofia, en posible convivencia ideológica, pero con una evidente autonomía funcional, parecen crecer demandándose unos a otros, pero hablando idiomas cada vez menos intercambiables. No parece viable que los sistemas de formación puedan acomodarse a la diversificación de las demandas de producción, ni las políticas de educación de personas adultas constituir el remedio directo a las imperfecciones del mercado de trabajo o al de la distribución equitativa de la riqueza y la oportunidad social. La demanda de formación entre personas adultas seguirá creciendo en extensión demográfica y en profundidad de contenidos, sin que puedan crecer sin límite las oportunidades institucionales.

Basten estos indicios para comprender el significado social del analfabetismo y la radical comprensión del mismo por parte de Paulo Freire cuando propone la alfabetización dentro de un proceso de concientización social. Cada vez se hace más difícil vivir las vidas con calidad en función exclusivamente del conocimiento local, de la oralidad o del grupo de parentesco inmediato. Cada vez cabe menos este localismo en los tiempos modernos.

El siglo XXI se ha abierto planteando al adulto, *todo adulto*, independientemente de su género, estado, edad, posición, o función como sujeto genuino de educación.

3. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

3.1. *Institucionalización de la formación de personas adultas en el siglo XXI*

Hasta ahora hemos aludido a la formación como necesidad personal y social, y como requisito para la acción personal y social. Cuando esa necesidad se transforma en proyecto, y el proyecto pretende adquirir cuerpo social, es cuando aquella necesidad se transforma

en instituciones y en sistemas de formación. La institucionalización de esos proyectos colectivos es a lo que denominaremos «políticas de educación de personas adultas».

En rigor, las instituciones sociales de educación y formación de personas adultas se encuentran diseminadas a lo largo y a lo ancho de todo el tejido de instituciones sociales, desde las empresas, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales... La LOGSE planteaba «un proyecto» institucional de educación y formación de personas adultas, previendo la complejidad de administraciones que podrían quedar implicadas. Estimo que esto es la consecuencia de procurar que esas iniciativas de formación puedan insertarse en una escala de acreditaciones que permita, al tiempo que se forman, reincorporarse a la estructura de educación y formación que promueve el Sistema Educativo.

La política de educación de personas adultas está siguiendo varias líneas de prioridad política; unas, derivadas de la complejidad social, otras consecuencia de la vinculación entre el conocimiento y la actividad productiva. Las concreta el art. 51 de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo): (a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo. (b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones. (c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Pero, es consciente la Ley de que, aunque esos tres grandes objetivos de educación y formación se corresponden con los grandes ejes del Sistema Educativo, la condición de persona adulta individualiza el proceso en todas sus dimensiones; los objetivos de la formación están por encima de los períodos del ciclo vital:

- debe perentoriamente generar actitudes y habilidades de autoaprendizaje, porque no podrán las personas perpetuarse en las instituciones; todo sistema educativo eficaz debe tender en todas sus actuaciones a dejar de ser necesario;
- debe expresamente tomarse la experiencia personal acumulada, los intereses personales y las necesidades personales manifiestas –y todo adulto aporta mucho de todo ello en diversos campos–, como punto de referencia para la planificación de las acciones de formación; este punto cambia radicalmente el criterio de construcción para los currículos de formación posibles y exige, por principio, una gran flexibilidad curricular, un margen amplio para las innovaciones regionales, un espacio ancho para las innovaciones pedagógicas de las instituciones particulares y de los grupos de formadores. Ésta es la gran promesa de la LOGSE: «las personas adultas... contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades».

Estos planteamientos de la LOGSE española, especialmente toman en consideración a las personas adultas con interés en alcanzar formación acreditada en los niveles educativos básicos y secundarios. Desde el punto de vista de la formación a lo largo de toda la vida y de toda persona adulta como sujeto genuino de formación, es un cuadro incompleto.

Hace muchos años indicábamos que estas características de la demanda educativa de las personas adultas requería de los Sistemas de Enseñanza, de todo el Sistema de Enseñanza la introducción de un criterio político de flexibilidad:

- (i) *Flexibilidad en el acceso al sistema.* Un ejemplo de actuación fue la normativa de acceso a la Universidad para los mayores de 25 años.
- (ii) *Flexibilidad en la oferta académica.* Tenemos evidencia de la introducción de este criterio de flexibilidad en el aumento de titulaciones dentro de la Universidad, en la diversificación de la Enseñanza Secundaria y en la Enseñanza Profesional, en el progresivo aumento de los llamados «títulos propios y cursos extraordinarios», en la cantidad de instituciones de formación emergentes como un nuevo modo de acción cívica y de actividad empresarial, independientemente de las características de las acreditaciones.
- (iii) *Flexibilidad en el uso del sistema.* El sistema de enseñanza tiene un estereotipo de alumno, no obstante la flexibilidad expresada en el criterio anterior. Un currículo, una organización temporal, una titulación-acreditación. En este capítulo de flexibilidad se ha introducido, en el nivel de la Educación Superior, el denominado Sistema ECTS de la Unión Europea, de acreditación por créditos, el cual permite la movilidad territorial estudiantil y la equivalencia flexible del recorrido académico. Este sistema podría inspirar políticas de flexibilidad en la convertibilidad de experiencia profesional por créditos académicos, al menos en los ciclos académicos de enseñanzas más profesionales, o el planteamiento de currículos personalizados en función de características profesionales. No existe un sistema reconocible de acreditación parcial, en el que se reconociera el valor de créditos académicos, aunque no estén completas las titulaciones. Muchas personas adultas podrían beneficiarse de segmentos curriculares de especial incidencia en sus actividades.
- (iv) *Flexibilidad en la definición académica de los puestos profesionales.* En correspondencia con los criterios de flexibilidad anteriores, el acceso a los puestos de trabajo debe corresponderse en mayor medida con la historia cultural acreditada del individuo, pero no necesariamente con la titulación académica. Determinados niveles, por ejemplo de la función pública, están asociados a titulaciones académicas, cercenando la posibilidad de subir en la escala mediante acumulación de experiencia o acumulación de acreditaciones parciales. En esa historia cultural debe asumirse el valor de la experiencia acumulada. Lo contrario inflaciona la demanda, p. ej., de titulaciones universitarias por exigencia de esta titulación en los puestos técnicos y de gestión de la función pública, aunque la titulación no tenga relación de contenido con la actividad profesional, invalidando en parte el historial académico inferior y el valor profesional de la experiencia acumulada en el trabajo.

La demanda de educación de personas adultas, es patente que se configura por necesidades sociales de un cliente con disponibilidad de tiempo parcial y con intereses de

contenido selectivos, cuyos intereses de formación tan sólo se corresponden parcialmente con las unidades de planificación concebidas en función de «título». Esta modalidad de demanda donde el «menú» académico solicitado se encuentra en Facultades diferentes, depende de Departamentos diferentes y se corresponde con acreditaciones diferentes, ya ha sido experimentada ampliamente dentro del Programa Erasmus de la Unión Europea. Cada vez habría de generalizarse más para satisfacer la demanda de clientes adultos locales. Es lo que se dio en llamar «el 90% de los que se quedan».

3.2. *Procesos de formación en espacios informales*

Aunque la LOGSE no haga referencia expresa, la educación y formación de personas adultas está teniendo lugar y aumentará en el futuro dentro de redes de comunicación informal y por iniciativas fomentadas y financiadas por otras administraciones públicas diferentes de las responsables del sistema educativo, por las propias asociaciones empresariales y por «plataformas» de comunicación de todo tipo.

Tengo la impresión de que estas redes informales han planteado sus iniciativas atendiendo preferentemente al «público real», estimando la evaluación desde el parámetro exclusivo del público real. Creo que el siglo XXI debiera introducir como criterio de calidad en las políticas culturales de todas las agencias de formación el contraste entre público real y público potencial.

3.3. *Procesos de formación en espacios virtuales*

En la LOGSE, la incidencia de las TIC en los procesos de formación se plantea como una nueva «modalidad» de proceso formativo a distancia, frente o en paralelo a la modalidad presencial. En el siglo XXI cambiaremos el planteamiento. La presencia en la formación fue el requisito de las sociedades orales, porque el proceso formativo estaba centrado en la «imitación», en la reproducción presencial de la «acción magistral» del experto.

La distancia la introdujo la escritura al separar la condición de autor (ausente) de la condición de lector, al plantear la necesidad de crear un espacio de formación fuera del contexto vital y en él plantear la «acción pedagógica»; se observa el producto acabado y se describe como un contenido de pensamiento, una acción formal y abstracta. Nadie, desde entonces, que dé clases, p. ej., de agricultura, tiene por qué ser agricultor ni exhibir cómo labra la tierra. La distancia de la que hablamos en las TIC, no es ni más ni menos que la posibilidad de un nuevo sistema de comunicación, que no sólo permite realizar las mismas cosas, sin profesor presente, sino que permite hacer otras muchas cosas, que no se pueden llevar a cabo ni en presencia del profesor, ni empleando únicamente libros. Estamos ante la posibilidad de integrar en los espacios de formación un nuevo sistema de recursos que denominamos virtuales, por más que con ellos podamos realmente jugar, realmente comunicarnos, realmente obtener información, crear reales recursos de aprendizaje, llevar a cabo acción cooperativa real entre profesores y estudiantes. Por lo tanto,

aunque dispongamos de las TIC, el objetivo no es la «distancia», sino de nuevo, en el nuevo contexto, construir y desarrollar renovados e integrados espacios de formación.

Cuando las TIC se implanten de manera más intensa y extensa, dentro de Centros Académicos convencionales, como sistema mediador de formación, para todo tipo de instituciones reconocidas, aún podría aumentar más el peso demográfico de este tipo de clientes que denominamos personas adultas. Son las TIC las que hacen evidente que se ha roto definitivamente el ciclo vital en el análisis y la demanda de formación. Una clase puede tener personas de muy diferentes edades, al menos en la Universidad y en los Centros de Educación Superior. Diferenciación cada vez más extendida en Europa y sugerida por el denominado Informe Brical, sobre la Universidad-2000.

En cualquier caso, la progresiva relación entre el conocimiento y la producción rompió definitivamente para la comunidad el ciclo vital como criterio para la creación de la demanda educativa. El final de la modernidad planteó, como hemos indicado, por exigencias del desarrollo económico y social, la exigencia de una educación a lo largo de la vida.

4. LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN BÁSICA EN EL SIGLO XXI

Dos podrían considerarse los problemas fundamentales. El primero es de carácter organizacional, como consecuencia de la disponibilidad parcial de tiempo y las diferencias en el punto de partida. En este punto, los criterios modulares con los que se ha planteado la secuencia formativa de personas adultas, nos parecen unos criterios duros y flexibles en la aplicación; las direcciones de progreso habrían de estar en el aumento de la individuación del recorrido y de vectores de aceleración en los tiempos. Sin embargo, el problema de la educación y formación básica de personas adultas en el siglo XXI se centra fundamentalmente en el ámbito de los contenidos y de los recursos para la formación.

(a) Cultura Básica y sistemas de comunicación

4.1. *Criterios de identificación de la Educación Básica*

El contenido de la Educación Básica parte de un requerimiento fundamental de lo que se llaman competencias en las materias instrumentales: escritura, lectura, cálculo. Personalmente preferiría enfocar la cuestión desde otros puntos de vista.

En primer lugar, la cultura, antes de ser un espacio de producción fue y es un espacio de comunicación. Hasta el punto de que podemos definir la cultura como un sistema clausurado de conversaciones. Por ser sistema conversacional, podemos identificar en él dos aspectos básicos: el «tema» y el «diferencial emocional»; cada asunto de la cultura tiene una vertiente comunicativa, lenguajear-conversar, y otra de valoración en la que se parte de un diferencial emocional y se sigue por el juicio de valor; en ese magma, las culturas proponen y los hombres se identifican con las jerarquías de valor. Por ser la

cultura un sistema conversacional clausurado, en la conversación reverberan los problemas de identificación cultural y los de incompreensión intercultural. Lo que aplicamos a las grandes unidades culturales se aplica, con diferencia de escala, a las redes comunicacionales pequeñas, p. ej., la familia, porque tales redes se configuran como microorganizaciones comunicacionales, microestructuras conversacionales, en las que también pueden plantearse cuestiones de tema y de diferenciales emocionales.

En las personas adultas un campo básico de cultura lo constituyen las habilidades conversacionales, como ejercicio comunicativo, como ejercicio argumentativo y racional, como ejercicio socializante mediante la participación en la dinámica sociopolítica.

Asociado con ellos, como su propio sustrato y fundamento, se encuentra la identificación del cuerpo como sistema complejo de comunicación. Las vertientes de la comunicación corporal son muy variadas: la vertiente espacial (ornamentación), la movilidad, la apariencia como expresión y la apariencia como criterio de valoración, el diferencial sensorial en la comunicación, el cuerpo simbólico, la simbólica de la enfermedad, de la edad, del género, ...

La corporeidad y la oralidad han sido, y siguen siendo, los recursos culturales primarios. La sobrevivencia y la pervivencia y evolución de las culturas de la humanidad estuvieron asociadas a esos dos componentes.

Posteriormente, probablemente como consecuencia de una presión hacia la complejidad cultural y social, se incorporaron a estos criterios de formación las habilidades lectoescritoras y del cálculo, como un desarrollo técnico de las habilidades generales de cómputo de la mente humana. No podremos concebir una formación básica sin habilidades lectoescritoras: competencia lectora, comprensión lectora, motivación lectora y criterio lector.

Este ha sido en el siglo XX el estrato comunicacional de la educación y formación de adultos. Se vuelve a plantear como un nuevo reto a los adultos en el siglo XXI.

4.2. El cambio en el soporte de la información y el cambio en el proceso de información

Al analizar la cultura básica en el siglo XXI, no podemos soslayar el hecho de que se ha introducido en la cultura humana un nuevo sistema de comunicación. La palmaria diferencia inicial de las TIC con la escritura consiste en que ésta es simplemente una técnica de aplicación de la función gráfica a la comunicación simbólica, mientras que las TIC aportan un sistema de codificación desde una teoría científica y una tecnología, en el sentido duro del término.

Por la primera, construye un modelo matemático que posibilita la transformación (transducción) de la representación de cualquier realidad (visual, auditiva, icónica o modelos de sistemas dinámicos) a un código numérico binario (digitalizar); por la segunda, la equivalencia entre la lógica de esta teoría y las propiedades de conmutación de circuitos permite la construcción de herramientas electrónicas que actúan de soporte para la identificación,

almacenamiento, tratamiento y transmisión de las señales de un sistema de comunicación (G. Carrasco-G. del Dujo, 2001).

Esto crea el problema de desarrollo de interfaces herramienta-usuario, progreso en el que ya podemos disfrutar de los más interesantes desarrollos. Hoy el ordenador es una máquina amigable y de empleo familiar para un número en aumento de personas. El hecho de que tales desarrollos dependan de una teoría científica y una tecnología crea una primera fractura entre los científicos-tecnólogos de la informática y los autores-usuarios de contenidos para esas sofisticadas herramientas. Alejándose, para muchos, la cultura vehiculada, por la complejidad de los instrumentos, la posibilidad de seguir siendo actores y autores dentro de la sociedad informacional.

Si el símbolo de la escritura es el libro y su tecnología la de la impresión-reproducción de los libros, el símbolo de las TIC en relación con los procesos de formación es el *hipertexto multimedia*. Añade a los procesos dialogales y a los de lectura secuencial la idea de escritura-lectura no lineal y los principios de *reconstructividad* permanente, *heterogeneidad de los componentes y modos de información*, *reticularidad de configuración*, encapsulación *fractal* de la información en el sentido de que permite desde cada nudo informacional acceder por multitud de caminos a la totalidad de la información.

El segundo carácter comunicacional fundamental del nuevo entorno es la comunicación en red (Castells, 1998). En la década de los 70, los *protocolos* TCP/IP (normas de transferencia de información) para que los mensajes pudieran ser identificados por todos los ordenadores, independientemente de sus sistemas operativos, posibilitaron una comunicación «on line», en tiempo real, universal, si se dispone de estación de trabajo. En 1989 Tim Berners-Lee (CERN de Ginebra) inventa el sistema World Wide Web, para el intercambio de información multimedia y la conversión sencilla del autor en editor de ámbito potencialmente universal. En 1994 Marc Pesce inventa el lenguaje VMRL (Virtual Reality Modelling Language) que permite la creación y distribución de escenas tridimensionales a través de INTERNET (Echeverría, 2000). En el futuro, INTERNET no será una estructura de conexión sino el lugar donde encontrar recursos para el trabajo de manipulación de información. En el siglo XXI, un componente instrumental de la formación básica estará asociado al manejo del ordenador como instrumento de trabajo, como instrumento para obtener información, como instrumento para acceder a nuevas oportunidades de formación, como instrumento y mediador comunicacional.

Este hecho tiene dos aspectos: (i) el de la fractura generacional que provoca y que afecta a todos, independientemente del rol que cumplan en el sistema social, en nuestro caso profesores y estudiantes; (ii) la voluntad de seguir siendo actor social, como un componente del auto concepto personal y de la actualización de la función social cumplida. Los dos afectan a todas las personas adultas, aunque tengan funciones diferentes, dentro de una institución de educación de personas adultas, ya sean profesores o sean alumnos.

Los centros de educación de personas adultas, deberán constituir espacios formativos para la introducción en los procesos comunicacionales y productivos de la sociedad de la información, como un componente fundamental de la formación básica.

(b) Cultura Básica y tema de formación

Además de los elementos formativos comunicacionales, el siglo XXI nos descubre la importancia de los «temas» sobre los que hacer recaer las competencias instrumentales. Estimo que estos temas habrán de estar en relación estrecha con las demandas de participación sociocultural que se plantean a las personas adultas, a sus intereses y a los bloques de problemas que la sociedad y la cultura contemporáneas plantean como tema de debate social.

En el ámbito de las ciencias de la vida aparecen en el horizonte cultural mundial dos grandes organizadores temáticos: (i) frente a un planteamiento fracturado del mundo de la vida, una perspectiva ecológica y etológica, cuya unidad de estudio más que el ser humano o el organismo particular como representante de la especie es el ecosistema; (ii) el cuerpo como sistema funcional complejo es el segundo organizador de temas básicos culturales para las personas adultas y sus correspondientes vertientes de género, edad, cultura sanitaria, hábitos y costumbres de consumo; (iii) el espacio mundial como geografía de relaciones globales, condición necesaria para participar con opinión responsable en lo que está pasando; (iv) el espacio social de participación, el cual para nosotros es el de la Unidad Europea en todos sus aspectos, políticos, económicos, sociales...

Estos cuatro ejes forman parte de cambios de perspectivas respecto al contenido y organización de la educación y formación básica predominante en el siglo XX, más orientada a constituirse en introducción al mundo de los conocimientos. La formación de las personas adultas en el siglo XXI debiera orientarse, ante todo, por un proceso para la comprensión de los acontecimientos del mundo.

Estos planteamientos, de nuevo, nos manifiestan que todo adulto es sujeto genuino de acción de formación. En una de las «tertulia de mayores» en Santibáñez de Béjar, en aquella experiencia a la que aludí, al pedir a las personas presentes temas de su interés, pasaron a cuenta en un primer momento los tópicos habituales: educación de los niños, relaciones de pareja... Cuando la expresión liberó los reales intereses, una persona mayor preguntó acerca de los «problemas circulatorios de la sangre y las trombosis cerebrales»; otra persona, mujer, preguntó acerca del consumo del alcohol. El primer punto descubrió a los formadores su necesidad de estudiar, el segundo nos obligó a todos a considerar los múltiples aspectos de un problema: desde la cultura enológica, los aspectos estéticos y de sensibilidad, los riesgos del abuso, los contextos de consumo... El gran problema de la Sociedad de la Información que posee el sistema más poderoso de comunicación que jamás haya existido es, precisamente, la elaboración de los contenidos. Los autores y editores sirvieron en la producción editorial a los dos más grandes grupos de consumidores: la infancia y adolescencia y los especialistas del propio campo.

El mundo del conocimiento está descubriendo la importancia de los objetivos propios de la «divulgación científica» como uno de los cometidos esenciales del conocimiento. Éste es el objetivo básico del denominado programa de Ciencia Tecnología y Sociedad. Estos modos transversales de discurrir sobre el conocimiento, buscando comprensión de los acontecimientos, son la columna vertebral de la demanda de formación.

(c) Cultura Básica y diferenciales emocionales

El léxico del proyecto institucional de formación se ha caracterizado en la cultura occidental hasta el siglo XX, de manera inequívoca, por el propósito de mejorar el dominio de las razones y las calidades del juicio. Esta meta se encuentra apoyada en un «sesgo cognitivo» del estudio de la mente y en una «fractura» entre los componentes cognitivos y emocionales de los procesos de comportamiento. El comportamiento mental y el entendimiento social contienen un ingrediente habitualmente soslayado en los tratados de Pedagogía, el intercambio afectivo. Se encuentra embutido en el comportamiento intelectual y entreverado en el entendimiento social, no como un contaminante, sino como un componente fundamental. Lo más habitual al analizar el proceso de comunicación es estimar que la categoría de sentimentalidad aporta meramente «sobretonos afectivos», como quien «colorea» sin que cambien las formas, o como quien sube el tono de voz sin cambiar el enunciado, o pone melodía sin cambiar la frase.

Tiene la humanidad tecnología suficiente para garantizar nivel de vida razonable a toda la comunidad, el proceso hacia ese objetivo pasa por resolver también un conflicto que Stanislav Grof (Grof, 1994) define como: «desequilibrio entre el precipitado desarrollo intelectual y la madurez emocional de la raza humana, una evolución desproporcionada del neocortex en relación con las partes arcaicas del cerebro». El planteamiento de las metas de la educación debe incluir sistemáticamente el desarrollo y la cultura emocional, junto al intelectual. La solución a los problemas de la subjetividad en la civilización actual no se persigue lógicamente buscando sólo nuevos modelos y complejidades al desarrollo tecnológico, sino procurando dar pasos serios en la evolución de la conciencia. En tal evolución, muchos datos los componen los estados de cosas afectivos, emocionales, de la colectividad y su tratamiento en la cultura, p. ej.: la cultura actual no incluye para muchos *miedo* al agotamiento de los recursos, no *padece* el naufragio del desarrollo en pueblos enteros, se *altera* en presencia de patrones neuróticos sin crear condiciones para que no aparezcan, prefiere desarrollar tecnologías terapéuticas. *Digamos que nuestro tema de estudio es el del valor del sentimiento y la afectividad* para los objetivos generales de la cultura.

La investigación de este campo proporciona luz sobre los «vínculos» entre personas o de personas con instituciones, explica en parte la adhesión de muchos individuos a encuadres intelectuales y culturales, es componente esencial del autoconcepto, plantea el problema de los componentes no racionales del comportamiento mental, formula el problema de la estética y formación, y finalmente es un campo esencial en la calidad de vida de la persona (Fernández-Abascal, 1999). El abandono cultural de esta zona

de nuestro comportamiento inquieta cuando advertimos el desorden emocional en las zonas de privacidad donde este estrato del comportamiento se muestra más desinhibido.

(d) Cultura Básica y recursos de formación

Todos los puntos anteriores nos proporcionan un contexto para el trabajo de la formación entre personas adultas. Decimos entre y no sobre, porque hemos dado argumentos suficientes para considerar que en el siglo XXI el proceso de formación de personas adultas se encuentra implicado en el proceso de formación de los propios formadores de personas adultas.

El trabajo fundamental que tiene delante el sistema de formación de personas adultas tiene que ver con la creación de materiales y recursos de formación. Esos materiales han de ser planteados, en lo posible, sin perder de vista el contexto comunicacional de la Sociedad de la Información.

4.3. *Estamos ante un nuevo entorno de educación y formación*

Dado que la información relevante en el campo de la economía, de la gestión, de la ciencia y la tecnología, de la actividad social, pronto de la política, cada vez circula en mayor medida y de manera más actualizada, dentro del entorno informacional, con el tiempo aumentará la fractura entre los que participan en el entorno y los que quedan fuera de él. Se trata de un entorno de actividad real, un entorno real de actividad, que transforma el sistema productivo porque modifica las competencias necesarias para actuar en él, modifica los sistemas de producción, modifica los productos, los sistemas de intercambio de bienes y servicios, es decir, modifica el conjunto de la actividad económica.

En el fondo se modifica el concepto de movilidad, de movilidad de personas y productos culturales, energía fundamental para la evolución de las culturas. Se mueve la información sin necesidad de que se muevan los actores y sin necesidad de que se muevan los soportes de la información. Las WEB y los *navegadores* convierten Internet en una «telepolis» (Echeverría, 1994) sin barreras, una ciudad sin proximidad y sin el cuerpo, aunque pueda participar con la voz, la figura, el gesto y, ahora, pretendan simular el tacto, el olor, el sentido de la velocidad o del equilibrio.

No se trata meramente de la posibilidad de educación y formación a distancia, se trata de un nuevo entorno de formación. Como cuando Coombs subrayaba la importancia del entorno de educación informal, el mundo de la vida se ha recrecido con este nuevo entorno de formación. Por eso, la innovación afecta tanto al ámbito de la educación formal como al de la educación informal, al juego, al esparcimiento... reformulando contextualmente las necesidades, metas y reciclamientos formativos.

4.4. *Condiciones para la creación de recursos formativos*

Generalmente se suele empezar por indicar que la primera condición hace referencia al equipamiento. Mi experiencia de trabajo en el Laboratorio de Diseños Educativos

Multimedia y Teleeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca ha terminado por convencerme de que los primeros problemas a superar tienen que ver con la inteligencia social y no con la capacidad técnica.

Ante todo es necesario activar e incentivar el estudio desde la divulgación del conocimiento. El acceso a esos contenidos a través de informes científicos dan una idea falsa de sus posibilidades de divulgación e incorporación a currículos básicos de personas adultas. Los medios de comunicación señalan la actualidad e importancia de un tema, el formador debe encontrar la manera de que el adulto acceda a la comprensión del mismo. En el trasvase de contenido desde el contexto de invención al contexto de formación juega un papel decisivo la función de comprensión que ejercita la buena divulgación científica.

En segundo lugar se hace imprescindible la creación de equipos para activar procesos de producción de recursos educativos actualizados. Soy consciente de la dificultad que entraña la producción de estos materiales, por haberlos promovido, pero son imprescindibles.

La producción de recursos en este momento se encuentra vinculada al empleo de TIC, independientemente de que se produzcan para actividades de formación presencial o a distancia. Asociar las TIC a la educación a distancia es un error de bulto. La pregunta es: dentro de los objetivos socioculturales identificados y con los recursos reales valorados disponibles ¿qué puede ser hecho? Porque las TIC no son instrumentos de comunicación a distancia, sino instrumentos para la captura, la elaboración, almacenamiento y distribución de información.

De ahí que antes, o al mismo tiempo, que nos planteamos cuestiones razonables de respuesta formativa a distancia tenemos que plantearnos el empleo de recursos tecnológicos para la mejora de la calidad de formación programada. En el contexto TIC un parámetro fundamental a valorar es el nivel de competencia capitalizable para la formación que poseen los formadores y los decididores de la formación, porque la toma de decisiones tiene lugar dentro de un debate sobre la acción razonable.

En este orden de cosas la primera gama de decisiones políticas tiene que ver con equipamiento e infraestructura comunicacional en los Centros de Formación; con reorientación de las prioridades de gasto en las unidades familiares y en las demandas de consumo de las personas adultas, porque en todos los casos el acceso a la tecnología y a la utilización de la misma se incorpora a los capítulos significativos de gasto personal o familiar. Mientras que en la escritura podíamos hablar de propietarios de libros, de papel o de materiales de escritura, aquí hay que hablar como hace Javier Echeverría de los «Señores del Aire», el soporte del sistema de comunicación tiene un elevadísimo coste que tiene que ser distribuido (Echeverría, 1999). Desde este punto de vista del entorno informacional, como desde la economía global, vale el principio de que «nuestros pobres son más pobres», acceder al entorno TIC tiene un costo añadido. Aparece la necesidad de nuevas formas de control social de la distribución equitativa de riqueza y oportunidad, nuevos temas de debate sobre justicia social.

Suele decir un amigo que, desde el punto de vista de la formación, respecto a la capacidad del canal, el sistema de comunicación digitalizada constituye un gigantesco canuto vacío. La urgencia más inmediata es la de producción de contenidos de formación. Contenidos que, dada la situación actual de la zona de construcción del conocimiento creada por las TIC, todavía no tiene un mercado tan definido, claro, diversificado y reconocible como el del libro. Mientras tanto «navegación» significa posibilidad de recorridos sin rosa náutica por un caos informacional. Además, las TIC están creando «herramientas de autor» que permiten la construcción de contenidos formativos, cuya complejidad aleja la condición de autor de la mayor parte de los agentes de formación. Aparecen, pues, dos líneas de trabajo e investigación para equipos interdisciplinarios: (a) Urge la creación de interfaces facilitadoras que permitan recuperar como autores de contenidos a los que en contexto lectoescriptor están funcionando como tales en las instituciones de formación. (b) Parece igualmente urgente identificar y organizar a los educadores hábiles e innovadores para crear equipos incentivados de producción de recursos de formación. El valor acreditado de participación en cursos de formación tiene que ser por lo menos equivalente al trabajo de producción de recursos de formación de utilidad colectiva. Tan perentoria es la necesidad que, de ser posible, podrían liberarse los profesores, si la plantilla es excedentaria, para la producción de recursos educativos. Hacer depender esta producción de las industrias culturales y del mercado aumenta el impedimento para la creatividad de los actores de la formación; este impedimento ya es grande por el hecho mismo de estar implicada una tecnología y por las exigencias técnicas de las herramientas de autor. Si no evitamos que esto ocurra, la iniciativa de creación de recursos educativos cada vez estará en menos manos.

La necesidad de estos equipos interdisciplinarios vuelve a subrayar la importancia del trabajo en equipo entre agentes de formación. Afrontar el problema que plantea el contexto TIC para la formación requiere de grandes habilidades técnicas, pero cada día veo más claro que, sobre todo, requiere de grandes dosis de inteligencia social.

La posibilidad de comunicación en red abierta genera nuevas posibilidades de cooperación entre equipos de profesores, de tutorización de actividad de alumnos, de acceso de alumnos a información complementaria de uso colectivo. De momento, la red INTERNET se presenta como un campo abierto de relación con la información, sin tutoría y sin plan ni diseño curricular, salvo en los denominados centros virtuales de formación. Creemos que un objetivo político es el de recuperar en el nuevo contexto el concepto de institución de formación, el del proyecto colectivo de formación que adquiere cuerpo social, en este caso, con soporte informacional. La vía puede ser la de la creación de INTRANETS, o redes corporativas, dentro del modelo, a menor escala de las instituciones financieras. Ello permitiría recuperar el concepto y la iniciativa de movimientos de renovación pedagógica en el contexto TIC.

Crear nuevos sistemas de comunicación entre el profesorado, dando un nuevo sentido al concepto de equipos docentes y de recursos de formación disponibles, tanto en la fase de elaboración colectiva como de empleo por los estudiantes.

Redefinir el concepto de formación permanente del profesorado mediante comunidades colaborativas en red, lo que favorece las tecnologías de chats, foros de discusión y otras plataformas de cooperación que podrían diseñarse.

Replantear el concepto de agente educativo del sistema extendiéndolo a los profesionales de la formación que reciban la responsabilidad de alimentar las plataformas de ayuda y de recursos colectivos a distancia. Trabajan para los mismos usuarios, del mismo nivel de enseñanza, con el mismo diseño curricular, pero en régimen de teletrabajo y haciendo accesible la información a la red de la que la toman otros profesores y estudiantes.

La red permite nuevas formas de publicitar, a bajo costo, la actividad ejemplar de profesores en sus aulas y la producción de materiales innovadores. Este campo estaba antes limitado por los costos de edición.

La Pedagogía en el contexto TIC debe crear Laboratorios de Diseños Educativos Multimedia y Teleeducación, con el objetivo del diseño, construcción y producción de componentes para espacios virtuales de formación. La ingeniería telemática y tecnología informática aplicable está alejando la posibilidad de que los pedagogos pueden seguir siendo creativos. Esa posibilidad puede volver a encontrarse en equipos multidisciplinares que reflexionan sobre las múltiples necesidades de formación en la zona de construcción del conocimiento y en las versátiles maneras de interpretarlas. No reaccionar implica dejar en manos de los «señores del aire» las herramientas de formación que, hasta ahora, estaban en manos de los formadores.

La fractura general más evidente y la prueba más fehaciente de la necesidad de educación a lo largo de la vida es la que se está produciendo en este momento entre los niños que llegan a las aulas y que son usuarios de los ordenadores en sus casas y los profesores en los centros que pueden haber perdido ya la ilusión de seguir siendo actores, sin casi haber probado a coger entre los dedos el «nuevo bolígrafo».

Después de todo lo dicho, el problema fundamental de una política de formación de personas adultas, vuelve a ser la formación del profesorado en el nuevo contexto informacional: la formación de formadores. Hay una cosa que tengo clara, la prioridad no está en formarlos en empleo de sofisticadas herramientas informáticas. El plan de formación de los formadores debe corresponderse con el proyecto de acción en el que han de verse implicados. También la formación de los formadores debe ser diversificada, personalizada, permanente y situarse en un contexto de aprovechamiento de las TIC, dentro del cual se les pide que sean agencias de formación. Debemos recuperar iniciativas locales-regionales de renovación pedagógica, tendrán que ser interdisciplinares y asociadas a proyectos de formación en el medio plazo.

Tal vez pueda parecer que pretendo agobiar al político o construir una utopía que no compromete a nada. Tal vez todo no pueda ser hecho, pero hay que pensar en ello. La complejidad de los Sistemas de Enseñanza es tan grande, que la gestión de una máquina tan complicada puede no dejar tiempo para trazar roderas de futuro. Tal vez la tarea más

inmediata es la de conocer bien el capital humano de que disponemos y encontrar las vías de su aprovechamiento.

El concepto de educación a lo largo de la vida ya no recoge únicamente la demanda de las personas adultas que solicitan ayuda para asimilar conocimiento, nos incluye también a los educadores que tenemos que reaprender cómo ayudar a que otros consigan conocimiento en el nuevo estado de las mediaciones de la comunicación. La vida en la formación se nos ha disparado a todos a quemarropa.

5. FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL SIGLO XXI

Un carácter muy identificativo de la vida adulta es el de que el autoconcepto se construye y valora en función de la ocupación, de la actividad productiva. El mundo del trabajo en el siglo XX se analizaba a partir del concepto de Sociedad Industrial y de la revolución tecnológica. El siglo XXI también se encuentra afectado por un cambio tecnológico de consecuencias todavía imprevisibles, aunque ya francamente sorprendentes; junto a ello, tiene lugar un proceso de acomodación de las actividades financieras y de la dinámica organizacional de las empresas. El aspecto financiero lo identificamos principalmente con el concepto de «globalización» y el de la dinámica organizacional con el de organizaciones empresariales en red.

Hay un aspecto de infraestructura de producción que es compartida por la actividad laboral independientemente de la zona geográfica que se considere. Esa infraestructura es la tecnología de la información y la comunicación; de su integración o marginación depende en mayor o menor medida la dinamización o el aislamiento económico de una región. Ello es consecuencia de que el trabajo que más demanda el mercado está cada vez más vinculado a la manipulación de la información como materia prima que a la elaboración de cualesquiera otras materias primas tradicionales.

Sin embargo, la formación para el empleo, al menos la formación inicial, dada la diversificación laboral y la especialización industrial, no es esperable que pueda ser proporcionada por las instituciones de formación, como ocurría con las antiguas escuelas de oficios. Parece que en el siglo XXI, en el espacio europeo, la especialización profesional ha de asociarse a la movilidad territorial del trabajador y el reciclamiento profesional ha de asociarse a políticas ocupacionales de ámbito local. En este aspecto, se hace necesaria la aproximación al centro de formación de personas adultas de las políticas locales de desarrollo (demanda ocupacional local), de profesionales de actividades productivas en proceso de transformación o de ampliación de la demanda, junto a la flexibilidad organizativa de las instituciones de formación.

En cualquier caso, cada vez es menos precisa y clara la relación entre formación ocupacional y preparación explícita al empleo; de ahí que la competencia básica fundamental para la actividad productiva es la de «aprender a aprender», tanto en el caso de los trabajadores como de sus formadores. Bastaría para comprobarlo el analizar los cambios informativos de cualquier actividad productiva, la relación entre información y profesión en los últimos 50 años. En estos procesos de acceso, obtención, elaboración

y aplicación de información es a donde debiéramos dirigir nuestras innovaciones en el desarrollo de la formación ocupacional sobre campos específicos.

El siglo XXI requiere que tanto la iniciación profesional como el reciclamiento profesional se lleven a cabo dentro de un planteamiento de actitud personal y mental abierto y flexible. No hay ninguna razón ni personal ni mental para cerrarnos en un ámbito de conocimiento o de procedimiento; y esto es válido desde las profesiones en apariencia más sencillas a las más académicas y complejas. Desde estos ejes de apertura y flexibilidad, como valores personales y como actitudes mentales, habrá de construirse la formación ocupacional. En tanta mayor medida en cuanto, como dijimos al principio, se han roto las tramas tradicionales de relación entre ciclo vital, ciclo ocupacional, ciclo de formación. Por un lado cada vez es más intensa, entre los adultos, la necesidad de formación para la ocupación después de la jubilación; por otro, cada vez los cambios dentro de una actividad productiva son más rápidos y profundos y los costos humanos de las transformaciones productivas son más devastadores respecto a la formación personal acumulada. Si la contratación laboral es cada vez más flexible y la dinámica de cambio ocupacional cada vez más acelerada, no veo otra respuesta formativa que el desarrollo de las actitudes personales y mentales abiertas y flexibles respecto a las nuevas situaciones, que alimenten el estado de apertura permanente a la formación. Se lo que esto significa y cuesta porque yo lo he vivido al menos en dos ocasiones en mi vida profesional.

Precisamente esa apertura y flexibilidad es la que mide los niveles más altos de formación y se manifiesta que son los niveles más altos de formación acreditada los que dedican mayor tiempo al reciclamiento o actividades de formación. Los que más tienen son aquí los que más consumen, lo que se traduce en que la educabilidad, en tanto que disponibilidad para la formación, es la consecuencia de la calidad de la formación disponible. La calidad de la formación tendrá en el futuro una fuerte dependencia de esta calidad de formación.

6. FORMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL SIGLO XXI

Hoy se impone un nuevo núcleo de inteligibilidad que permita advertir, describir y valorar que el cambio cognitivo, el proceso de conocimiento, la génesis del discurso y el proceso de formación tienen un carácter público y no meramente privado. No somos sólo personas humanas, porque pensamos y conocemos en lo privado, sino que también porque nos comunicamos en lo público (Gergen, 1996, 12).

El *dónde* del conocimiento tiene un carácter público e intersubjetivo.

Aunque en muchas ocasiones la interacción es estudiada desde la *díada* (dos personas en relación), el elemento básico de la interacción social lo conforma la *red*, la cual constituye el *medio* con el que adquiere congruencia-dependencia el comportamiento, aunque la determinación no sea nunca completa. Desde un punto de vista constitutivo, dentro de la red social nunca se puede justificar la existencia de *individuos superfluos*, más bien se da el principio de que para cada sujeto existe un nodo en la red en la que es *imprescindible*.

Es la forma cultural primaria la que estructura la red en *posiciones, estatus y jerarquías*. Estos planteamientos no aparecen en el *darwinismo social*, porque atiende únicamente a la competencia-selección, no vislumbra la importancia de la cooperación y el entendimiento sociales. El componente esencial de una formación sociocultural es la comprensión del valor de la persona humana, frente a las valoraciones fundadas en jerarquías y dependencias.

El segundo punto fundamental es introducir a los sujetos en el entendimiento de las situaciones.

Los participantes en la interacción, al entenderse entre sí sobre una situación, se mueven en una tradición cultural, de la que hacen uso a la vez que renuevan; los participantes en la interacción, al coordinar sus acciones a través del reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, se apoyan en pertenencias a grupos sociales y refuerzan simultáneamente la integración de éstos; y el niño, al participar en interacciones con personas de referencia que actúan competentemente, internaliza orientaciones valorativas de su grupo social y adquiere capacidades generalizadas de acción (Gergen, 1996, 497).

Este entendimiento de situaciones, creo, se encuentra asociado a procesos conversacionales reglados y con argumentación fundada, en los que los adultos debemos hacer frecuentes ejercicios.

Como tercera sugerencia, estaría la de tomar la mente humana como tema de estudio y especialmente el punto denominado de «teoría de la mente»; se trata de la habilidad fundamental que permite comprender la extraordinaria evolución de la especie humana, la que sitúa en su justo lugar el rol necesario de los fenómenos educacionales en tanto que procesos de socialización y la que explica los sucesos culturales en tanto que procesos de comunicación socialmente mediados (Humphrey, 1993); es un sistema que permite interpretar, reflexionar, predecir la actividad mental de otras personas, «leer la mente de otros seres humanos» nuestro comportamiento sería indescriptible, el comportamiento de los demás indescifrable y la comunicación interhumana, que de hecho tenemos, imposible; consiste en ser capaz de construir creencias sobre las creencias que otros tienen o atribuírselas a algo (objeto u otro ser vivo), distinguiéndolas de las propias; ser capaz de hacer o predecir algo en función de las creencias atribuidas y de las diferencias con las propias. El producto fundamental de tal habilidad de interpretación es la interacción y la acción comunicativa con el propósito de compartir, crear o cambiar las creencias de otro. La experiencia demuestra que tal acción comunicativa contiene la ambigüedad de orientarse en función de proyectos que favorezcan los intereses manifiestos en las creencias de otros (altruismo) o en función de intereses propios que contradicen los ajenos (maldad, engaño, maquiavelismo, simulación). Entendemos que la formación sociocultural debe proporcionar información y criterio para comprender «por qué nos comprendemos», la importancia del abandono, el aislamiento o el rechazo sistemático.

Un capítulo que en el siglo XXI seguirá aumentando su importancia dentro del comportamiento sociocultural es el de la identificación sociocultural y política con los grupos de referencia. El término «socialización» se introduce en la literatura

sociológica al etiquetar con ese término el proceso de «entrar en relación social»=asociación, fundamental en la obra de G. Simmel (Boudon, 1982, 483). Desde entonces, el concepto toma como fondo el proceso de a-similación (asemejanza) del individuo a los grupos sociales, con tres vertientes: *influencia*, *pertenencia* e *identificación*. En la superficie, socialización alude a los procesos que llevan al «parecido» comportamental entre los miembros de un grupo(similares), por «asumir los valores, costumbres y perspectivas de la cultura o subculturas circundantes» (Zimmer, 1992). El término hace referencia a la colectividad que desencadena el proceso (familias, clanes, tribus, sectas, asociaciones...), al «rol o práctica» que el individuo desempeña en ellas, a los «espacios sociales» en los que el sujeto se desenvuelve, a las unidades de comportamiento o grupos de instrucciones que se transmiten o asimilan, a la experiencia subjetiva dentro de la acción recíproca por la que la cultura se establece e incorpora en los sujetos (Runciman, 1999). La manifestación de este tema como problema colectivo parece concentrarse en los problemas derivados de la confrontación cultural, el progreso de los nacionalismos militantes, y los fundamentalismos ideológicos. Procesos que deben ser explicitados como tema de formación.

En la antípoda de los procesos de socialización se encuentran las alteraciones de los procesos de socialización. De un lado, el reconocimiento de los trastornos del desarrollo social, entre ellos el autismo; las prácticas sociales que inducen trastornos de la socialización como consecuencia (alcoholismo, drogadicción...); los comportamientos violentos como forma de conducta social.

Finalmente, la formación sociocultural debe proponerse la iniciación-profundización de la participación política como actividad social necesaria, la cultura política como espacio de formación necesario dentro del estado democrático: opciones políticas, instituciones políticas, espacio político. No sólo la actividad laboral, también la acción cívica y la participación política, tienen en la persona adulta, el sujeto genuino para una actividad de formación.

Sin pretender agobiar, el horizonte de formación que se entendía en el pasado abierto a la infancia y adolescencia, hoy, se encuentra abierto a todos y constituye un objetivo insoslayable para nosotros, las personas adultas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUDON, R. y F. BOURRICAUD (1982): *Socialization en Dictionnaire critique de la Sociologie*. P.U.F., Paris.
- CASTELLS, M. (1998): *La sociedad en redes. La era de la información*. Paris: Fayard.
- DELORS, J. (Ed.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO: Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. y A. GARCÍA DEL DUJO (2001): *Teoría de la Educación*, t. II. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca, cap. X.
- GROF, E. y otros (1994 v.o. 1988): *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Kairós.

- ECHEVERRÍA, J. (1994): *Telépolis*. Barcelona: Destino.
- (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- (2000): *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza&Janés - Círculo Cuadrado.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. y F. PALMERO (1999): *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- FLECHA, R. (1988): *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- GERGEN, Kenneth J. (1996): *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- HUMPHREY, N. (1987): *La reconquista de la conciencia. Desarrollo de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1993): *La mirada interior*. Madrid: Alianza.
- MEAD, M. (1999 v.o. 1930): *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- MOSTERIN, J. (1994): *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza.
- NEGROPONTE, N. (1999): *El mundo digital. Un futuro que ha llegado*. Madrid: Ediciones B.
- RUNCIMAN, W. G. (1999): *El animal social*. Madrid: Taurus.
- ZIMMER, J. M. y S. J. WITNOV (1992): Socialización en *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona: Vicens Vives, t. IX, pp. 5246 y ss.