

La educación durante toda la vida

FLORENTINO SANZ*

Presentación

Se comienza a hablar y escribir mucho de la educación a lo largo de la vida, pero no es un concepto nuevo ni una práctica exclusivamente actual. Lo que se pretende con esta reflexión es exponer la problemática y los desafíos que enfrenta en el momento actual. Insistiremos en el interés de no identificar algunas prácticas o modelos de educación a lo largo de la vida, en especial el de formación continua, con la dimensión integral que ha de tener esta tarea.

La educación a lo largo de la vida hoy

El nuevo modelo de sociedad en el que vivimos ha reabierto el tema de la educación a lo largo de la vida dentro de coordenadas no sólo distintas sino también distantes de las que existieron en otros momentos históricos. Es tanta la publicidad que se le ha dado al tema, que conviene no perderse en el bosque de la discusión y acudir directamente a los que pueden ser algunos de los puntos nucleares en el debate. Conviene seleccionar aquellos que, a nuestro juicio, son los más importantes.

El aprendizaje no es concesión social sino condición de la productividad

Una de las novedades de la sociedad actual es que el conocimiento se convierte pronto en tecnolo-

gía. Por primera vez en la historia, la tecnología no se utiliza sólo para elaborar cosas sino también para producir más conocimiento. Esto supone acelerar la producción del conocimiento y de las tecnologías. La velocidad con que se crea conocimiento es asombrosa, como podemos observar al comparar las estadísticas actuales con las de épocas anteriores. Su conversión rápida en tecnología afecta profundamente al ámbito de la vida laboral, que modifica constantemente los perfiles de la mano de obra, pero también a la vida cotidiana, donde se modifican los hábitos culturales de las personas.

La velocidad en la producción de conocimiento y tecnología trae como consecuencia que el conocimiento tenga un periodo de caducidad cada vez más breve. Los perfiles profesionales cambian rápidamente y se necesitan “reciclajes” permanentes o el aprendizaje de nuevas profesiones. Los aprendizajes adquiridos tienen un periodo de caducidad tan breve, que la formación continua se ha convertido en un elemento imprescindible, en condición necesaria de la productividad.

Si en épocas anteriores un mismo perfil profesional era desempeñado por varias generaciones, ahora ocurre lo contrario: una misma generación se ve obligada a desempeñar varias profesiones. La consecuencia inmediata es que las personas tienen que aprender muchas habilidades diferentes a lo largo de la vida, en función de las diversas competencias que va exigiendo la evolución tecnológica.

**Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. Es presidente del GRUPO 90, asociación de profesores universitarios españoles que investigan y trabajan en el marco de la educación a lo largo de la vida. Su último libro del año 2002 lleva por título La educación de adultos entre dos siglos y está editado por la UNED.*

El tema de la educación a lo largo de la vida se ha reabierto dentro de coordenadas no sólo distintas sino también distantes de las que existieron en otros momentos históricos.

Las mismas exigencias que se plantean para la productividad se le plantean a la vida social y ciudadana. La convivencia en un mundo intercultural, el reparto de la producción en un mundo de altísima productividad, el concepto de trabajo como realidad social, el consumo de productos cada vez más sofisticados, la producción de conocimiento en un mundo con tanta información y hasta el juego, por no mencionar más ejemplos, exigen nuevos aprendizajes. Las habilidades consideradas básicas en las sociedades tradicionales ahora son insuficientes. Por primera vez en la historia, existen analfabetos por exceso de conocimiento, por no saber procesar tanta información; nos encontramos en el momento de la historia en el que más desproporción existe entre capacidad productora de la sociedad y satisfacción de sus necesidades más elementales. El marco de necesidades de aprendizajes sociales está en permanente evolución y afecta a todas las personas si se quiere aprender a construir una nueva sociedad y un mundo diferente, que a todas luces parece ser urgente.

El nuevo modelo de sociedad reflexiva en la era de la información

Por otra parte, como consecuencia del fenómeno expuesto, ya no existe un movimiento lineal e irreversible en el reparto de las funciones asignadas a las personas a lo largo de la vida sino que este reparto es reversible y circular. El joven no pasa a trabajar directamente desde la escuela, se le exigen periodos de experiencia laboral y aprendizaje activo; el adulto no sale del trabajo hacia la jubilación sino que puede “retroceder” al estudio o “reciclaje” para volver a trabajar, y el jubilado no es un ser completamente pasivo desde el punto de vista de la productividad pues se considera cada vez más la posibilidad de extender su etapa activa, y de todas formas se le utiliza para que participe en determinados servicios sociales (cuidado de los nietos y del hogar de los hijos trabajadores, atención entre ellos...). Los padres vuelven a satisfacer las necesidades de los hijos atendiendo los hogares de éstos mientras trabajan. Además, desde el punto de vista de su capacidad de consumo, se les considera como población que debe ser tomada en cuenta

cada vez más dado el crecimiento demográfico del sector, sobre todo en las sociedades con mayor poder adquisitivo.

El modelo de sociedad cofigurativa

Otro rasgo de nuestra sociedad en el que es importante detenerse es lo que se puede calificar como sociedad posfigurativa. También por primera vez en la historia, se está produciendo un fenómeno que trastoca profundamente la distribución del conocimiento entre distintas generaciones. Es el fenómeno que Margaret Mead¹ denomina el tránsito de una sociedad prefigurativa a una sociedad posfigurativa. Si en la primera son los padres quienes saben y enseñan, en la segunda se invierten los términos y quienes más saben son los hijos.

Según Mead hay tres modelos de sociedad en lo que toca a la relación intergeneracional respecto al conocimiento: la sociedad prefigurativa, en la que los hijos saben menos que los padres; la cofigurativa, en la que hijos y padres carecen de la mayor parte de los conocimientos y aprenden juntos, y la posfigurativa, en la que los hijos saben más que los padres y hasta les enseñan.

Sin entrar en el análisis de las implicaciones culturales de este fenómeno social ni analizar las consecuencias en las relaciones padres-hijos, o entre la memoria histórica y la construcción del futuro, para lo que no tenemos espacio, podemos observar, sin embargo, cómo el modelo de sociedad cofigurativa afecta profundamente el concepto y la práctica de educación a lo largo de la vida.

Por una parte, se constata que en este modelo de sociedad el sentido de la tradición como saber no es un bien perdurable ni un referente que domine sino que el referente del saber está más en el futuro que en el pasado. Hoy el foco de interés del aprendizaje no está en el pasado, está en el futuro y, con perdón por la redundancia, en el modelo de sociedad cofigurativa, pero sobre todo en la posfigurativa, no se aprende para “aprender” sino para “emprender”. La carga de futuro que tiene el aprendizaje somete a todos a un ritmo permanente de desafío del que nadie, por mayor que sea, puede desentenderse.

Otro rasgo importante de esta sociedad cofigurativa es que los padres aprenden junto con los

hijos; jugando con las palabras, los padres se convierten en pares. Se coincide así, desde otra perspectiva, con los análisis expuestos con anterioridad en que la función generacional de los padres de enseñar no es permanentemente lineal sino circular y reflexiva. En determinadas circunstancias los padres enseñan a los hijos, pero en otras son éstos quienes enseñan a los padres. La función dialógica de enseñanza–aprendizaje es también una necesidad desde esta perspectiva.

Entre el humanismo y la medievalización

Determinadas habilidades y actitudes que definen los movimientos más humanistas, como creatividad, autonomía, imaginación, individuación y libertad, están siendo integradas en el proceso de producción del capitalismo de la era informacional.

El nuevo capitalismo traslada el personal de las cadenas de producción a los departamentos de diseño, reemplaza sus tareas rutinarias y mecánicas por otras creativas y compartidas en equipo. Se pasa progresivamente de una época en la que predominaba la “manufacturación” a otra en la que va predominando la “mentefacturación”. El ritmo de producción no lo marca la máquina sino el hombre. Es la computadora la que obedece las órdenes del trabajador y no al contrario. Muchas nuevas máquinas informatizadas producen menos de lo que podrían producir por falta de preparación de sus usuarios. Incluso uno de los problemas de varios países es que falta “cerebro de obra”, no mano de obra, para utilizar las nuevas herramientas informáticas.

Este proceso exige la adquisición de habilidades que refuerzan la necesidad de formación humanística en el ámbito laboral. Como si, además del conocimiento, el proceso de producción recuperase la sabiduría. Algunos se han atrevido a decir que el aprendizaje y la formación humanística, tradicionalmente opuesta a los mecanismos de explotación laboral, coinciden actualmente en intereses. Lo que, como veremos, no es verdad ya que sigue habiendo una serie de paradojas, algunas de ellas invisibles, en medio de tanto optimismo.

Muchas de estas habilidades recuperadas para la productividad, por ejemplo la capacidad de diálogo, de tolerancia, tan necesaria para trabajar en equipo, o la de imaginación para evitar problemas, no se aprenden en momentos puntuales sino conforme se va viviendo. En este sentido, la educación a lo largo de la vida reaparece.

Es verdad que existe el interés de recuperar la rentabilidad de determinadas habilidades adquiridas o desarrolladas a lo largo de la vida, pero permanecen elementos medievalizantes que recorran profundamente esta tendencia. Los seres humanos a los que se les pide que integren habilidades humanistas en los procesos de producción siguen siendo una pequeña minoría; no por ser omnipresente aumenta su número. Por otra parte, a esta minoría a la que se le pide libertad e imaginación en el proceso de productividad se le solicita asimismo fidelidad, obediencia, “militancia” y entrega de la vida privada a la esfera laboral. Con ello el optimismo humanista de algunos puede reconvertirse, visto desde otro ángulo, en una nueva medievalización, en el sentido de que a muchos les falta un bien tan necesario como es el trabajo y de que vuelve a aparecer, disfrazada de autonomía y libertad, la esclavitud de siempre, ahora bajo las formas de fidelidad al empleador y la entrega de la vida privada al sistema.

Algunos puntos a debate sobre la educación a lo largo de la vida

En el momento actual, en casi todos los marcos de reflexión y de investigación sobre lo que es o ha de ser la educación a lo largo de la vida, aparece una serie de puntos a debate en los que queremos incidir: enseñanza a lo largo de la vida o alargamiento de la educación infantil; educación mínima o educación necesaria, y formación continua o a lo largo de la vida.

Enseñanza a lo largo de la vida o alargamiento de la educación infantil

El debate sobre el alargamiento de la enseñanza está presente desde que la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propusiera como objetivo hacer extensiva la educación a toda la población mundial en la Declaración de los Derechos Humanos. En su artículo 26 dice que “toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que se refiere a la enseñanza *elemental y fundamental*. La enseñanza elemental es obligatoria”.²

Los dos términos clave que aparecen en el texto anterior son el de enseñanza elemental y el de enseñanza fundamental. Enseñanza elemental que en los trabajos preparatorios de la redacción significaba una instrucción mínima y se acercaba al concepto de enseñanza escolar primaria de niños y adolescentes. La enseñanza fundamental, que se tradujo en educación de base, apuntaba a la de adultos. Para proclamar el derecho de todos, niños y adultos a la educación, se incluyeron los dos términos en la redacción definitiva. Pero el término fundamental seguía induciendo a una doble interpretación; implicaba la idea de cimiento y de posibilidad abierta a un futuro (lo que después evolucionaría hasta convertirse en el concepto de aprender a lo largo de la vida), mientras que el término de enseñanza elemental hacía referencia a los primeros ciclos de la enseñanza infantil.

Lo más fácil, en una primera etapa, fue centrarse en la estrategia de hacer extensivos a toda la población los aprendizajes elementales (leer y escribir), de tal forma que la educación de adultos se convirtió en una prolongación de la escuela infantil o juvenil y trataba de dotarlos de los conocimientos que no habían podido adquirir durante la infancia. No había aprendizaje a lo largo de toda la vida sino alargamiento de la escuela a todas las etapas de ella. Se confunde el aprendizaje elemental escolar con el aprendizaje específico que necesitan las personas adultas en las diferentes etapas de su vida, y termina siendo colonizada la educación a lo largo de la vida por la academia.

Por otra parte, alfabetizar era una estrategia concreta, clara y de la que se contaba con datos cuantitativos; hay que reconocer que en los años cincuenta y sesenta para muchos países que recobraron su independencia era el objetivo nacional prioritario. Los datos sobre analfabetismo, que eran

los únicos datos educativos disponibles, se convirtieron en el indicador para medir las necesidades y respuestas educativas en las diferentes sociedades.³

Hay que reconocer, además, el grave problema del analfabetismo que existía en los años cincuenta entre la población adulta. En el caso de las personas mayores de 15 años, las analfabetas eran entonces 705 millones. Las conferencias de Bombay (1952), El Cairo (1955), Lima (1956), Karachi (1960) y Addis Abeba (1961) abordaron el tema del analfabetismo mediante la programación de grandes campañas de alfabetización para los adultos.⁴ En realidad lo que se estaba produciendo, como hemos dicho, no era una educación a lo largo de la vida sino una prolongación de la escuela a todas las edades.

Luego de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, que tuvo lugar en 1967 en Virginia (Williamsburg),⁵ lo que se propuso no fue solamente una educación a lo largo de la vida, también a lo ancho de ella. Para satisfacer la demanda de educación elemental no es suficiente la escuela, es necesario acudir a otras modalidades de enseñanza–aprendizaje como las de educación no formal e informal. El concepto de educación a lo largo de la vida se completa, así, con el de educación a lo ancho de la misma, algo que se consolida en la conferencia de Nairobi de 1976, en la que se entiende por educación permanente la totalidad de los procesos organizados de ella, sea cual sea su contenido, el nivel o método, sean formales o no.

Educación mínima o educación necesaria

El debate sobre la educación elemental o fundamental renace, esta vez bajo la terminología de educación mínima o educación necesaria, en la Conferencia sobre el Programa de la Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990 y revisada en Dakar diez años después. Se plantea una visión ampliada y más compleja de la alfabetización que supera el esquema académico y pone el conocimiento necesario por encima del conocimiento mínimo.

Se confunde el aprendizaje elemental escolar con el aprendizaje específico que necesitan las personas adultas en las diferentes etapas de su vida.

Cuadro 1
Comparación entre educación mínima y educación necesaria

Educación mínima	Educación necesaria
Ofrece menos de lo mismo que se ofrece en la institución escolar obligatoria.	Ofrece algo diferente en relación con el contexto social.
Facilita el acceso al certificado de educación elemental.	Posibilita seguir aprendiendo y acceder a la participación social.
El aprendizaje es un peso. Las respuestas exceden a las preguntas.	El aprendizaje es una motivación. Las respuestas suceden a las preguntas.
Se adapta al sistema de enseñanza.	Transforma el sistema de enseñanza.
Es un techo, un fin en sí misma.	Es un cimiento, una puerta abierta.

Nos interesa detenernos especialmente en las aportaciones que, a nuestro juicio, pueden considerarse fundamentales para optimizar la práctica y el paradigma teórico de la educación a lo largo de la vida:

- El concepto de educación necesaria implica prolongar la educación a lo largo de toda la vida
- Visión ampliada de la educación básica

No bastará con saber leer o contar, si se quiere conservar el planeta, poner fin a los conflictos, acabar con la epidemia del sida y garantizar a todo el mundo una existencia digna.⁶

La nueva visión ampliada de la alfabetización implica alargar el aprendizaje más allá del tiempo escolar infantil (véase cuadro 2).

En Dakar se revisó en 2000 esta tercera estrategia puesta en marcha hace ya diez años y se observó un cierto retroceso que ha generado alguna alarma entre los asistentes a la conferencia. La visión ampliada de Jomtien no se ha desarrollado, se han encontrado serias dificultades pero se mantiene como un desafío pendiente.

Predominio de la formación continua a lo largo de la vida

El riesgo de que colonice la educación a lo largo de la vida la formación continua aparece tanto en el análisis de la Comisión Internacional de la Educación de la UNESCO,⁷ como en el debate sobre el

Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Unión Europea.⁸

El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación básica–mínima y formación continua, y responde al reto de un mundo que cambia continuamente y de manera integral, es decir, en todos los aspectos de la vida y no sólo en los laborales.

El *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI* trata de conciliar tres fuerzas en los órdenes social y económico: la competitividad (para incentivar), la cooperación (para ser fuertes) y la solidaridad (para estar unidos). En la confluencia de estas fuerzas se originan, sin embargo, tensiones que ha de soportar la educación. La dinámica de reflexión del informe lleva a la conclusión de que el crecimiento económico a ultranza no se puede considerar como el camino más fácil hacia el progreso material y que la equidad plantea la educación del futuro en torno a cuatro ejes fundamentales: aprender a hacer (trabajar), aprender a conocer (tener información no es conocer), aprender a vivir juntos (vivir no es estar solos) y aprender a ser (conocerse a sí mismo).

Este mismo planteamiento aparece en los debates y en las conclusiones de éstos sobre la propuesta que hace la Comisión Europea en el *Memorándum europeo sobre el aprendizaje permanente*. No así en la propuesta inicial.

La Estrategia Europea de Empleo iniciada en el Consejo Europeo de Luxemburgo, celebrado en 1977, define el aprendizaje permanente como

Cuadro 2
Comparación entre el antes y el ahora de la educación

Antes	Ahora
La meta es “erradicar el analfabetismo”, “bajar los índices de analfabetismo”, etcétera.	La meta es crear ambientes y sociedades letradas.
La alfabetización es entendida como el logro de un nivel inicial, básico, elemental.	La meta incluye la adquisición, el desarrollo y el uso efectivo de la alfabetización.
La adquisición y el desarrollo de la alfabetización son asociados con un periodo específico en la vida de una persona.	La alfabetización es entendida como un proceso de aprendizaje que dura y se perfecciona a lo largo de toda la vida.
La alfabetización es asociada únicamente con el lenguaje escrito y los medios impresos.	La alfabetización es entendida como desarrollo de la expresión y la comunicación oral y escrita, con una visión del lenguaje como totalidad (hablar, escuchar, leer, escribir).
La alfabetización es asociada sólo con instrumentos convencionales (típicamente, papel y lápiz).	La alfabetización es asociada con instrumentos convencionales, pero también con instrumentos modernos (papel y lápiz, teclado y tecnologías digitales, etcétera).

Fuente: Borrador del documento de la sesión sobre *Alfabetización para todos: una visión renovada para un plan decenal de acción*, participación de la División de Educación Básica de la UNESCO en Dakar.

toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes.

En el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo. Para iniciar un debate en cada país, la Unión Europea publicó un documento de trabajo titulado *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. El debate mostró tal inquietud ante la presencia demasiado dominante de las dimensiones del empleo y el mercado laboral, que el documento resumen del debate recoge explícitamente el riesgo del predominio económico en la estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida en los siguientes términos:

Las respuestas a la consulta sobre el *Memorándum* propugnan una definición del aprendizaje a lo largo de la vida que no se limite a un enfoque puramente económico o restringido al aprendizaje de las personas adultas. Además de hacer hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, el aprendizaje a lo largo de la vida debe abarcar todo el espectro del aprendizaje

formal, no formal e informal [...] Los objetivos del aprendizaje incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como los aspectos relacionados con el empleo.

La definición inicial de aprendizaje a lo largo de toda la vida, presentada en el documento inicial del debate como “Toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes”, se matiza al final del debate completando con la frase: “Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes en la perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”.

A modo de conclusión: algunas paradojas y algunas reflexiones

Las paradojas

Efecto Mateo: al que más tiene más se le da

Cuando observamos la presencia de personas en los procesos formativos no constatamos la presencia dominante de adultos marginales, analfabetos,

parados, con déficit de habilidades académicas o laborales, etcétera. Vemos que los que más cultura tienen más cultura demandan y los que menos cultura tienen menos de ella requieren. El famoso efecto Mateo de al que más tiene más se le da y al que menos tiene lo poco que posee se le regatea, se le puede aplicar al fenómeno social de la educación a lo largo de la vida.

Cuanto más alto es el nivel cultural más se participa en procesos formativos. Los adultos con bajo nivel de cualificación tienen menos actividades de aprendizaje que aquellos de alto nivel. La relación es inversa.

La dinámica de lo invisible

Las dinámicas de la cultura dominante y de la vida cotidiana de las personas satisfechas hacen invisibles determinadas realidades. Señalemos algunas de las relacionadas con la educación a lo largo de la vida.

Según el *Informe de la UNESCO 2000 sobre el derecho de la educación, hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, el número estimado de analfabetos mayores de 15 años ha aumentado en el mundo, en cifras absolutas, desde 1950 hasta el año 2000 en aproximadamente 170 millones. Se pasó de 705 millones en 1950 a 875 millones de analfabetos en 2000, a los que se va aplazando de diez en diez años su atención educativa (Jomtien se propuso acabar con esta lacra en 2000 y Dakar pospone esta meta para 15 años más tarde).

En los países desarrollados ha disminuido de 38 a 10 millones durante este periodo de tiempo, pero se considera que en Europa hay cerca de 150 millones de personas que no disponen del nivel básico de educación. En Iberoamérica la cifra total de analfabetos, de 41 o 42 millones, no ha variado prácticamente desde 1950. Pero en Asia ha aumentado de 525 a 649 y en África de 101 a 175 millones.⁹

En una sociedad en que la enseñanza a distancia tiene tantas expectativas y tanto crecimiento en el mundo desarrollado y que ya la considera como el recurso educativo prioritario para el futuro, al menos 80% de la población mundial no dispone de los medios de comunicación básicos.

Según el Banco Mundial, los países ricos poseían en 1995 un promedio de más de una línea telefónica por cada dos habitantes; Asia meridional, 13 y África 11 líneas por 1,000 habitantes. Thabo Mbeki señala que “hay más líneas telefónicas en Manhattan que en toda África subsahariana y la mitad de la humanidad no ha telefonado nunca”.

Educar a lo largo de la vida implicaría incluir en los procesos formativos estas realidades vitales tan cercanas para la vida cotidiana y, paradójicamente, tan invisibles.

De la filosofía esclava de la teología
a la filosofía esclava de la economía

En nombre de la modernidad, se consideró a la autonomía del saber respecto a la teología como un logro liberador. Por fin la razón dejaba de ser heterónoma. La paradoja en la que se ha caído es que hay nuevas dependencias en el sentido de que el uso de la razón es acaparada por una de las dimensiones de la vida. Al uso del “conocimiento para” se le da prioridad sobre el valor de la sabiduría en sí mismo. El proceso de educación a lo largo de la vida se centra en la información, el conocimiento y las competencias, y desplaza la sabiduría a lo marginal, lo utópico y lo invisible.

Información. Es el paradigma del saber entendido como abundancia de estímulos. La información no es conocimiento, es sólo la materia prima del mismo. Una persona puede tener mucha información sin estar informada.

Conocimiento. Es el paradigma del saber como procesamiento racional de la información que proviene de la enseñanza y sus agentes, los maestros y profesores. Pero conocer no es sólo pensar y razonar, y los estímulos que hacen accesible el conocimiento no son exclusivamente los de los maestros (enseñanza) sino aquellos que provienen de otros ámbitos de la vida. Por eso hay que hablar también de un conocimiento emocional y de que hay un conocimiento no formal o tácito que en muchas ocasiones no es identificado ni social ni personalmente como tal. Ahora se habla de la necesidad de validar bloques de conocimientos que las personas adquirieren de manera informal.

Competencia. Es el paradigma del conocimiento como saber hacer. La competencia se centra en el uso del conocimiento para proceder en forma adecuada en el contexto social. Además de la información y la enseñanza, incluye la experiencia y está más dispuesto a homologar cualquier conocimiento o habilidad adquirida, independientemente de las circunstancias en que se adquiriera, sean éstas formales o no, académicas o extraacadémicas etcétera.

Sabiduría. Es el paradigma del saber como saber ser y saber vivir. El saber no sólo es útil sino un valor en sí mismo. Además de ser racional, es integrador de la información, reflexión, emoción e imaginación, y se sitúa en la acción cotidiana, la experiencia personal y colectiva, la memoria y la utopía, en el compromiso social y la implicación personal.

Algunas reflexiones

Pasar de un modelo académico a un modelo social

La educación a lo largo de la vida no es ni el equivalente de la educación primaria extendida a todos los públicos ni de una educación mínima. Se trata de aprender lo necesario en el momento y contexto en que se vive.

La educación a lo largo de la vida no es una compensación por las deficiencias de aprendizaje sino la animación de las posibilidades que toda persona lleva dentro. No es una concesión social sino un derecho individual y colectivo de todos.

Pasar del modelo economicista a un modelo integral

Habría que pasar de la cultura del “eros” a la del “ágape”. El concepto de eros implica dar a quien se sabe que va a pagar con la misma moneda. Amar eróticamente no tiene pérdidas ni supone el compromiso del amante ni del amado.

El concepto de ágape implica dar a pesar de saber que no sólo no se va a recibir nada a cambio sino incluso que se puede perder. El amor “agapito”

es generoso y no supone sólo ganancias sino también pérdidas.

La cultura economicista tiende a aprender más a emprender que a comprender. Decididamente, este es un desafío que no puede permanecer más tiempo en el lenguaje blando de la educación: es necesario aprender a trabajar, pero también a convivir. El desafío de nuestra época no es aprender sólo a producir sino también a compartir. Sabemos producir cada vez mejor, pero nos estamos retrasando en aprender a repartir y compartir.

Pasar de la cultura unidireccional a la dialógica

Ni las estructuras determinan todo ni los sujetos han dejado de tener posibilidades de transformarse. Ellos son la fuente de transformación cuando contrastan y comparten sus subjetividades. Ni la cultura paternalista (relación unidireccional envuelta en cariño), ni la cultura autoritaria (relación unidireccional envuelta en poder), ni la cultura benéfica (relación unidireccional envuelta en tener) solucionarán los desafíos de la sociedad actual, que necesitan un nuevo modelo de educación a lo largo de la vida basada en la autonomía compartida.

Notas

1. Mead, Margaret. *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Gedisa, Barcelona, 1997.
2. Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.
3. Una de las críticas hechas en el foro de Dakar es que los indicadores que miden la situación de la educación de adultos sean fundamentalmente escolares. Se sabe que estos indicadores no miden bien porque miden el acceso a la escuela pero no los resultados. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), teniendo en cuenta los resultados escolares, calcula que en los países desarrollados el analfabetismo funcional (iletrismo en Francia) se sitúa en torno a 20%. Si este es el caso de los países desarrollados, no puede ser inferior ni parecido en los países en desarrollo.



4. Las experiencias de estas campañas nacionales habían sido positivas en los años treinta. En la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas la proporción de analfabetos había descendido a 4.9% en los hombres y 16% en las mujeres.
5. En esta conferencia el director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE), Philps Coombs, presentó una ponencia que después desarrollaría en su famoso libro *La crisis mundial de la educación*, publicado en 1968.
6. Ordóñez, Víctor. "Las lecciones de una década" en *Fuentes*, UNESCO, núm. 122, abril de 2000, p.3.
7. Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI*, UNESCO/Santillana, México, 1997.
8. Memorándum sobre el aprendizaje permanente (documento de trabajo de los servicios de la Comisión) y el aprendizaje permanente en España: debate sobre el memorándum de la Comisión Europea.
9. A veces estos datos absolutos se ocultan en las tasas de analfabetismo que, efectivamente, han disminuido en África de 84 en 1950 a 34% en 2000; en Asia de 32 a 25%; en Iberoamérica de 42 a 12%, y en los países desarrollados de 7 a 1%.