

# La educación durante toda la vida

A través de un análisis histórico, el autor afirma que esta enseñanza no es ni el equivalente a la primaria extendida a todos los públicos ni es una educación mínima

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ\*

El planteamiento de la educación a lo largo de la vida, en parámetros distintos a los de la actualidad, se viene practicando desde la antigüedad. Todos los grandes maestros —Confucio y Lao Tse en China, los rabinos de la *Biblia*, Sócrates en Grecia, Cicerón y Quintiliano en Roma— tenían alumnos a quienes enseñaban hasta bien avanzados en edad.

Platón, a diferencia de los sofistas, se oponía a la enseñanza del arte (la técnica) de hablar bien (gramática y retórica) a alumnos demasiado jóvenes y sin la suficiente madurez para poder asimilar la verdad (filosofía). La lucha entre filólogos y filósofos significó una tensión entre la forma y el fondo y la técnica y la filosofía desde los orígenes de la cultura occidental.

La técnica se puede aprender relativamente pronto, la verdad requiere mucho tiempo y experiencia. Platón discutía a los sofistas que sus jóvenes alumnos podían aprender a encubrir en bellas palabras grandes traiciones a la verdad; de ahí la asociación negativa que hemos heredado del concepto de sofista por el de “embaucador”.

Para aprender la técnica se necesita poco tiempo, para la verdad se necesita contar con la vida. Las competencias<sup>1</sup> se aprenden de distinta forma y en menos tiempo que la sabiduría.<sup>2</sup> Esta tensión ha reaparecido innumerables veces durante la historia con el predominio, en unas ocasiones, del polo que representan los sofistas, los técnicos, los profesionales y, otras

\* Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. Dirige el curso de posgrado en Educación de Personas Adultas que ofrece la UNED en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España. Su más reciente libro lleva por título *La educación de adultos entre dos siglos* (UNED, Madrid, 2002).

1. Es el paradigma del saber como saber hacer. La competencia se centra en utilizar el conocimiento para proceder adecuadamente en el contexto social. Además de la información y la enseñanza incluye la experiencia y está más abierto a homologar cualquier conocimiento o habilidad adquirida, de forma independiente de las circunstancias de su adquisición, sean éstas formales o no, académicas o extra académicas.

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

veces, de los filósofos y los humanistas. El aprendizaje de la verdad ha quedado asociado a la integración del conocimiento<sup>3</sup> con la experiencia, razón por la que la formación filosófica implicaba largos años y la sabiduría llegó a ser un privilegio de los mayores. El esfuerzo por unir estas dos perspectivas del aprendizaje no ha sido fácil ni lo está siendo en la actualidad.

Puede ser oportuno tener este telón de fondo en el análisis de la educación durante toda la vida en un contexto en el que la tensión no se presenta entre filólogos y filósofos sino entre la vertiente de la razón instrumental (mesológica) y la vertiente de la razón final (teleológica). Mientras que en el mundo de la razón instrumental se requiere prioritariamente aprendizaje de técnicas, competencias y conocimientos, en el mundo de la razón final se requiere sabiduría. Aprender a lo largo de la vida ha de tener en cuenta estas dos dimensiones con las que desde la antigüedad se ha enfrentado el ser humano.

## EL MODELO ESCOLAR INFANTIL COMO HERENCIA MEDIEVAL

En la edad media existieron al menos tres grandes modelos educativos y tan sólo uno de ellos se dirigía en exclusiva a jóvenes y adolescentes.

El modelo laboral, dedicado a los trabajadores por las organizaciones gremiales, podría considerarse, sin temor a anacronismos, un sistema de formación de adultos. El aprendizaje era joven, pero el oficial podía estar largos años al lado del maestro. El aprendizaje, además, se hacía en el marco de la convivencia familiar diaria, con lo que no se aprendía sólo el oficio sino también la forma de ser.

El otro modelo, el caballeresco, tenía su núcleo de actividad en torno a la corte y era también un modelo educativo para personas adultas, tanto hombres como mujeres, como describe Baltasar Castiglione en su obra *El cortesano*.<sup>4</sup>

Sólo el modelo clerical —que desarrollaba su actividad en las escuelas monacales y catedralicias— se dirigía exclusivamente a la población infantil y juvenil con el propósito de prepararla para ejercer en el futuro la función clerical, en donde se aprende antes para aplicar después. Este ejemplo clerical fue el que heredó la universidad como institución académica y todo el sistema de enseñanza escolar, de forma que el modelo dominante de educación quedó circunscrito en torno a los primeros años de la vida. Otras instituciones educativas dirigidas al resto de la población educaban mientras se vivía, las que hoy denominamos no formales o de educación popular, y que han quedado recluidas en los márgenes del sistema educativo.

La práctica de educar a lo largo de la vida se quedó fuera de la escuela y de la edad infantil, “andando por ahí” en forma de relatos, refranes, festividades, ritmos, melodías, liturgias, chistes, dramatizaciones espontáneas, carnavales, etc. Era una forma de educarse que de tanto estar presente se convirtió en invisible, como dice Raúl Leis y Luis Felipe Ulloa.<sup>5</sup>

La edad media ha dejado consolidadas dos formas de educación: la de los niños (educar antes para después), una forma que toma cuerpo cada vez más visible en la universidad como institución estructurada socialmente en torno a la ciencia, y la de los mayores (educar mientras se vive), una figura desestructurada e híbrida en torno a una pluralidad de saberes a modo de polifonía conflictiva, como dice Néstor García Canclini.<sup>6</sup>

## LA EDAD MODERNA: EL MODELO CIUDADANO

El sentido de autonomía personal que se fue recobrando desde el renacimiento humanista; el proceso de participación ciudadana que introdujo la revolución francesa, y toda la implicación de la clase trabajadora en la construcción de la realidad

3. Es el paradigma del saber como procesamiento racional de la información que proviene de la actividad de la enseñanza y de sus agentes: los maestros y profesores. Pero conocer no es sólo pensar y razonar, y los estímulos que provocan conocimiento no son exclusivamente los de los maestros (enseñanza) sino los que provienen de otros ámbitos de la vida. Por esto hay que hablar también de un conocimiento emocional y de la existencia de otro no formal o tácito que se utiliza, en muchas ocasiones, sin ser identificado ni social ni personalmente como conocimiento. Ahora se comienza a hablar de la necesidad de validar bloques de conocimientos que las personas adquirieren de una manera no formal.

4. Castiglione, Baltasar. *El cortesano*, Espasa-Calpe, Madrid, 1980.

5. Jara Holliday, Óscar. “Comunicación popular y movimientos sociales en Centroamérica”, en Varios autores. *Comunicación y movimientos sociales*, Agencia Española de Cooperación Internacional/Universidad Complutense, Madrid, 1991.

6. García Canclini, Néstor. *Las culturas populares en el capitalismo*, Nueva Imagen, México, 1982.

social introdujeron un modelo de educación durante toda la vida que podríamos calificar como de participación social o ciudadano. Sólo se van a considerar tres personajes como hitos significativos en este amplio periodo, que han dejado huella en lo que es o quiere ser la educación a lo largo de la vida.

Comenio, Condorcet y Grundtvig fueron los primeros modernos que recuperaron de una manera clara y expresa un modelo de educación abierta a todas las edades, esta vez no desde la perspectiva de la defensa de la verdad como los filósofos griegos sino desde la defensa de la ciudadanía.

El primero, considerado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como uno de los grandes educadores de la humanidad, recuperó la inclusión del aprendizaje a través de la vida de una manera formal y expresa. El objetivo que le asignaba a la educación era enseñar todo a todos durante toda la vida, para lo cual estableció ocho escuelas distribuidas a lo largo de las distintas etapas de la vida. Toda la vida estaba así comprometida con la educación, como bien describe en la *Pampedia*.<sup>7</sup> Las cartillas de aprendizaje y los libros de texto fueron otro medio con el que Comenio favoreció el aprendizaje permanente; se le puede considerar como su gran inventor en un momento en que la presencia de los pastores protestantes en Moravia, su país, era amenazada por la hegemonía del imperialismo católico de los Habsburgo, que los perseguía a muerte o expulsaba. Comenio pretendía, con el uso del libro de texto, la autonomía en el aprendizaje respecto a la presencia cada vez más imposible de los pastores protestantes en su tierra.

Leer hoy a Comenio es una recomendación encare-

**LA PRÁCTICA DE EDUCAR A LO largo de la vida se quedó fuera de la escuela y de la edad infantil, “andando por ahí” en forma de relatos, refranes, festividades, ritmos, melodías, chistes, etc.**

cida para todos los que quieran reflexionar sobre este tema. Es verdad que su lenguaje es muy dependiente de su contexto cultural y religioso, lo que le costó no aparecer en la lista de pensadores modernos que divulgaron los enciclopedistas, uno de los factores que ha condicionado su desconocimiento por el gran público. Pero la problemática que revelan sus reflexiones pedagógicas siguen siendo actuales en un alto porcentaje, en especial en el tema de la educación a lo largo de la vida. Ya hemos aludido a su obra *Pampedia*, en la que recoge las actividades educativas de las diferentes escuelas que recorren todas las etapas de la vida humana, pero su pensamiento educativo no se reduce a la distribución de tareas en estas ocho escuelas sino que constituye uno de los ejes vertebradores de su pensamiento.

Deseamos que puedan ser instruidos plenamente y acceder así a la completa humanidad, no solamente un hombre, algunos o muchos hombres, sino todos en conjunto y cada uno por sí mismo, jóvenes y viejos, ricos y pobres, nobles trabajadores, hombres y mujeres, sí, cada ser humano. Para que al fin todo el género humano sea instruido, sea cual sea su edad, su estado, su sexo, su nacionalidad [...] De la misma manera que el mundo entero es para todo el género humano una escuela, desde el comienzo hasta el fin de los tiempos, así también la edad de cada hombre es su escuela desde la cuna hasta la tumba [...] Cada edad esta destinada a aprender, y las mismas fronteras que se imponen al hombre para vivir son las que se imponen para que aprenda.<sup>8</sup>

Es necesario tomar conciencia de que la primera teoría educativa, que incluye la educación de las personas a través de todas las etapas de la vida, procede de un proyecto educativo social del siglo xvii.

Es en torno a los años 1650 y 1670 cuando este pedagogo universal propone en su *Pampedia* enseñar de manera diferente y específica en cada una de las etapas de la vida. Se adelantaba así en varios siglos a muchas de las propuestas que ocupan y preocupan a los especialistas de la educación en el momento actual, por ejemplo,

7. Las ocho escuelas a las que se alude son: la escuela prenatal, la materna, la infantil o común, de la adolescencia o latina, de juventud o academia, de la edad adulta, de la vejez y de la muerte. Una descripción de las tareas a cada una de estas escuelas se puede encontrar en Comenio, Juan Amos. *Pampedia*, UNED, Madrid, 1992.

8. Comenio, Jean Amos. *Pages choisies*, Unesco, París, 1957, pp. 103-158 (traducción del autor).

que en la vida no se aprende de una vez por todas; que cualquier etapa es apropiada para aprender; que en cada momento el aprendizaje se produce de una forma específica, y que el de los adultos no es un alargamiento del aprendizaje escolar juvenil sino que tiene sus propias características y contexto específico (su escuela propia).

Toda esta doctrina sobre la educación de adultos, como en general toda la obra de Comenio, fue olvidada durante siglos. Ahora podemos decir que latió durante la segunda mitad del siglo xx por debajo de las prácticas de educación social más progresistas, y ha aflorado con más claridad con la promoción del principio de educación a lo largo de la vida. No obstante, hay que aclarar que el proyecto de Comenio es prioritariamente social, ya que pretendía la autonomía de las personas frente a los grandes imperios. El reconocimiento público a este gran educador lo ha iniciado la Unión Europea al tomar prestado su nombre para uno de sus programas educativos con más prestigio internacional.

Un siglo más tarde, Condorcet abrió cauces políticos para que la educación escolar se abriera al periodo adulto con el fin de que la ciudadanía fuera más eficaz y estuviera consolidada. Las ideas de Condorcet tuvieron resonancia política en Europa a medio y largo plazos. En su informe sobre la educación para la asamblea nacional francesa de 1792, afirmó que la instrucción debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos. Debe, en sus diversos grados, asegurar a los hombres —en todas las edades de la vida— la facultad de conservar sus conocimientos y adquirir nuevos.

Hemos observado, en fin, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento en el que salen de las escuelas; que debería extenderse a todas las edades; que no debería haber nadie a quien no se le brindase la posibilidad y la utilidad de aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto la educación infantil fue más recortada [...] No hemos querido que ni un solo hombre en el imperio, pueda decir en adelante: la ley me aseguraba una to-

## COMENIO, CONDORCET y Grundtvig fueron los primeros modernos que recuperaron de una manera clara un modelo de educación abierto a todas las edades, desde la defensa de la ciudadanía

de la vida, no solamente para conservar lo que se aprendió en épocas precedentes, que si es necesario habrá que hacerlo, sino también para aprender algo nuevo o por primera vez, refiriéndose a lo que se debiera haber aprendido antes pero no se hizo por las razones más diversas (segunda oportunidad), o bien a los nuevos desafíos de aprendizaje que se presentan en el transcurrir de la vida.

La tercera gran personalidad que la Unión Europea reconoce entre los predecesores del alargamiento de la educación más allá de la edad juvenil es la del obispo danés Nicolás Federico Severino Grundtvig (1783-1872), quien un siglo después de Condorcet pretendió abrir, a través de la formación social de los trabajadores, un cauce permanente de participación social.

Llevó a la práctica un servicio educativo demandado por los agricultores, a quienes se les incluía cada vez más en el circuito de producción económica, pero se les rechazaba el ingreso a un papel político o cultural. Las academias populares destinadas a proporcionarles una conciencia política de la realidad se

tal igualdad de derechos, pero me han negado los medios para conocerlos. Debo depender solamente de la ley, pero mi ignorancia me hace depender de todo lo que me rodea. Me han enseñado en mi infancia que tengo necesidad de saber, pero, obligado a trabajar para vivir, las primeras nociones se borraron, y no me queda que el dolor de sentir, en mi ignorancia, no la voluntad de la naturaleza, sino la injusticia de la sociedad.<sup>9</sup>

Lo que afirma Condorcet es actual en el sentido de que reivindica la necesidad de aprender en cualquier etapa

9. Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, presentados por Condorcet en la Asamblea Nacional de Francia, en nombre del Comité de Instrucción Pública, el 20 y 21 de abril de 1792.

instalaron en todo el país. La educación popular alcanzó un amplio desarrollo en Dinamarca con Grundtvig, quien fundó una red de 60 escuelas populares. A partir de 1851 se subvencionaron por el estado, y en 1864 ya había academias por todo ese país. Este tipo de formación pronto se extendió por Noruega y Suecia, y procuró un gran desarrollo de la educación de adultos en toda esa zona del norte europeo.

Es importante recalcar que el común denominador de estos tres autores es su concepción de la educación a lo largo de la vida como exigencia de la vida social y de la necesaria participación de las personas en lo que hoy denominaríamos construcción social de la realidad. Su modelo educativo podría encuadrarse en un modelo de ciudadanía y participación social.

Entre el periodo de la revolución francesa y del movimiento obrero se fragua este modelo social de aprendizaje durante toda la vida, que en estos momentos ha heredado con toda su fuerza América Latina, sobre todo a partir de los procesos sociales y los movimientos que se ponen en marcha en este continente a finales de las décadas de los sesenta y setenta.

## LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CAPITALISMO INDUSTRIAL

El capitalismo, como modo de producción dominante durante un largo periodo y modo de producción exclusivo en el momento actual, aunque no hegemónico, incide poderosamente en la conformación de la educación a lo largo de la vida. En sus orígenes no exige procesos de formación continua debido a sus características:

- El proceso de producción da prioridad a la máquina y a la cadena, y el trabajador ha de seguir el ritmo y la rutina de ésta. Son habilidades rutinarias fáciles de aprender en cortos periodos de tiempo que suponen más un ejercicio manual (manufactura) que intelectual (mentefactura).

- La organización del trabajo coloca el conocimiento que requiere en el vértice de la pirámide, de tal forma que la clase trabajadora en su gran mayoría está compuesta por personas que necesitan seguir las órdenes de los que conocen más que conocer ellos mismos; lo que se necesita es la virtud de obedecer. El proceso productivo sale adelante con muy poco conocimiento y una gran dosis de capacidad de disciplina.

- El conocimiento se plantea en términos de mínimo y de elemental. El aprendizaje a durante la vida se entiende como compensación de ese mínimo no adquirido durante la etapa “apropiada” para aprender. Aprender a lo largo de la vida se considera por lo tanto “inapropiado”. El conocimiento y la educación se consideran como algo más referido al ámbito de la vida social o personal que de la vida laboral. Desde esta perspectiva la educación no es una condición laboral sino una concesión social a la persona o un estatus social.

- El conocimiento y los aprendizajes tienen un valor de larga duración en esta etapa del desarrollo capitalista. Los conocimientos se transforman lentamente en tecnología, por lo que tienen mucha duración en su aplicabilidad a la productividad. De forma paralela los aprendizajes son también muy duraderos y de hecho se aprende en la juventud lo que se necesita aplicar durante toda la vida laboral. Se aprende para toda la vida en lugar de hacerlo durante toda la vida. El mismo perfil profesional permanece durante varias generaciones, y las habilidades predominantes son repetitivas y rutinarias. Es suficiente con una enseñanza elemental mínima para poderse integrar en los procesos productivos.

- La escuela puede dar este tipo de enseñanza puesto que se trata de ofrecer educación a un solo sector de la sociedad: el infantil y juvenil. Los otros sectores no necesitan aprender, se dedican a aplicar lo aprendido con anterioridad. No se aprende mientras se trabaja sino que se aprende antes en la escuela.

- El modelo social que sigue predominando durante este periodo es el lineal. Las funciones sociales se distribuyen según un criterio generacional y de una forma irreversible: a la infancia y a la juventud les asigna la función de aprender, a los adultos les atribuye la de trabajar, aplicando lo aprendido en la juventud o la niñez, y a los jubilados se les considera como un grupo pasivo que necesita ser atendido. Según este modelo, los aprendizajes infantiles han de servir para toda la vida puesto que no hay posibilidad de retorno a la educación desde la edad adulta.

Un modelo de formación compensatoria para las personas adultas aparece en la última fase de la etapa industrial. Fue después de la primera guerra mundial cuando, movidos por intereses sobre todo económicos y productivos, aparece la gran explosión de demanda formativa de adultos en Estados Unidos y Europa, la cual se satisfizo mediante la adaptación a los adultos de los sistemas de enseñanza diseñados para niños y jóvenes. Se trataba de compensar y recuperar en la adultez

aquello que no se había podido adquirir en la juventud o la niñez. En los países más desarrollados la educación de adultos recobró formas muy diversificadas como la “escuela secundaria del pueblo” (*folkhögskola*) en los países escandinavos; la “educación obrera” en la ex Unión Soviética; la educación postsecundaria (*further education*) en el Reino Unido; la educación continua (*continuing education*) en Estados Unidos, y la educación popular en Francia.

La alternativa escolar y académica no era suficiente y se planteó, de forma paralela a la educación a lo largo de la vida, la educación a lo ancho de la vida. El aprovechamiento de todos los recursos sociales dio lugar a nuevas modalidades de aprendizaje no formal, paralelas a la escuela.

Después de esta primera etapa industrial —en la que el conocimiento y los aprendizajes tenían un valor casi imperecedero— aparece un nuevo modelo de sociedad al que le suele denominar sociedad del riesgo, postindustrial, posmoderna, posdemocrática, informacional, etc. No es el momento de analizar el proceso de esta evolución ni tampoco lo que implica cada uno de estos términos, pero sí podemos recoger algunas de las características que presenta este periodo en lo que se refiere a nuestro objeto de reflexión.

## EL MOMENTO ACTUAL

El nuevo modelo de sociedad ha vuelto a abrir el tema de la educación durante toda la vida dentro de unas coordenadas distintas y distantes de las existentes en otros momentos históricos. Es tanta la publicidad que se ha dado a este tema que conviene no perderse en el bosque de la discusión y acudir de forma directa a los que pueden ser algunos puntos nucleares del debate.

### El aprendizaje como condición de la productividad

Una de las novedades de la sociedad actual es que el conocimiento se convierte rápidamente en tecnología. Por primera vez en la historia la tecnología no se utiliza sólo para producir cosas sino también para producir más conocimiento, lo que supone una aceleración de la producción del mismo, pero también de las tecnologías. Su conversión rápida en tecnología afecta no sólo al ámbito de la vida laboral que modifica constantemente los perfiles laborales sino también al ámbito de la vida cotidiana que modifica los hábitos culturales de la vida ciudadana.

La velocidad en la producción de conocimiento y tecnología trae como consecuencia que un mismo conocimiento tiene un periodo de caducidad cada vez más breve. Los perfiles profesionales cambian rápido y se requieren “reciclamientos” permanentes o aprendizajes de nuevas profesiones. La formación continua se ha convertido en un elemento imprescindible y en una 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. Como consecuencia inmediata las personas tienen que aprender muchas cosas a lo largo de la vida en función de las diversas competencias que va exigiendo la evolución tecnológica.

Las mismas exigencias que se plantean desde la productividad se hacen desde la vida social y ciudadana. La convivencia en un mundo intercultural, el reparto de la producción en un escenario 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 seguir con más ejemplos, exigen nuevos aprendizajes. Las habilidades consideradas básicas en las sociedades tradicionales se han convertido en insuficientes. Por primera vez en la historia existen analfabetos por exceso de conocimiento, por no saber digerir tanta información, y también 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 elementales. El marco de necesidades de aprendizajes sociales está en permanente evolución y afecta a todos los públicos si queremos aprender a construir una nueva sociedad y un planeta diferente, que a todas luces parece ser tan urgente.

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

Por otra parte, pero como consecuencia del fenómeno expuesto con anterioridad, ya no existe un movimiento lineal e irreversible en el reparto de funciones asignadas a las personas a lo largo de la vida sino que éste se hace de forma reversible y circular. El joven no acude a trabajar automáticamente desde la escuela, necesita periodos de experiencia laboral y aprendizaje activo. El adulto, desde el trabajo, no sale únicamente hacia la

jubilación: puede “retroceder” hacia el estudio o de nuevo trabajar. Y el jubilado no es un ser completamente pasivo desde el punto de vista de la productividad sino que se considera cada vez más la posibilidad de extender su etapa activa y, de todas formas, se le reutiliza para participar en servicios sociales (cuidado de los nietos, atención al hogar de los hijos trabajadores, atención entre ellos, etc.) Son de nuevo los padres los que vuelven a cuidar de las necesidades de los hijos al atender sus hogares mientras ellos trabajan. Además, desde el punto de vista de su capacidad “consumidora”, este grupo es considerado como una población a tener cada vez más en cuenta dado su crecimiento demográfico, sobre todo en las sociedades con más poder adquisitivo.

### El modelo de sociedad cofigurativa

Por primera vez en la historia se vive un fenómeno que trastoca la distribución del conocimiento entre distintas generaciones, lo que Margaret Mead denomina el tránsito de una sociedad prefigurativa a una sociedad posfigurativa.<sup>10</sup> Si en la sociedad prefigurativa son los padres los que saben y enseñan, en la posfigurativa se invierten los términos y quienes más saben son los hijos.

Para Mead existen tres modelos de sociedad en la relación intergeneracional del conocimiento: la sociedad prefigurativa, en la que los hijos saben menos que los padres; la cofigurativa, en la que los hijos y los padres desconocen la mayoría de las cosas 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 tampoco las consecuencias en las relaciones padres-hijos (o la relación entre la memoria histórica y la construcción del futuro), podemos observar sin embargo cómo el modelo de sociedad cofigurativa afecta de forma profunda 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 dominante sino que el referente del saber está más en el futuro que en el pasado. En el modelo de sociedad

## EN LA SOCIEDAD CONFIGURATIVA

los padres  
aprenden junto  
con los hijos:  
jugando  
con las palabras se  
convierten en pares

cofigurativa, y sobre todo en la posfigurativa, no se aprende para “aprender” sino para “emprender”. La carga de futuro que tiene el aprendizaje somete a un ritmo permanente de desafío del que nadie, por mayor que sea, puede desentenderse.

El otro rasgo importante de esta sociedad cofigurativa es que los padres aprenden junto con los hijos: jugando con las palabras se convierten en pares. Se coincide así,

desde otra perspectiva, con los análisis ya expuestos de que la función generacional de los padres de enseñar no es una función siempre lineal sino circular y reflexiva. En unas circunstancias los padres enseñan a los hijos y en otras son los hijos los que enseñan a los padres. La función dialógica de la enseñanza-aprendizaje apunta también como necesidad desde esta perspectiva.

### Entre el humanismo y la medievalización

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

El nuevo capitalismo está trasladando al personal de las cadenas de producción a los departamentos de diseño, reemplazando sus tareas rutinarias y mecánicas por tareas creativas y compartidas en equipo. Se está pasando 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 el ordenador el que obedece las órdenes del trabajador y no al contrario. Muchas nuevas máquinas informatizadas producen mucho menos de sus posibilidades por falta de preparación de sus usuarios, incluso, uno de los problemas de varios países es que falta “cerebro

10. Mead, Margaret. *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Gedisa, Barcelona, 1997.

de obra” (no mano de obra) para utilizar las nuevas herramientas informáticas.

Todo este proceso exige la adquisición de habilidades que refuerzan la necesidad de la formación humanística dentro del 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, en oposición tradicional a los mecanismos de explotación laboral, coinciden en la actualidad en intereses, cosa que no es verdad, ya que mantienen una serie de paradojas, algunas de ellas invisibles, en medio de tanto optimismo.

Muchas de estas habilidades recuperadas para la productividad, como la capacidad de diálogo y tolerancia tan necesaria para trabajar en equipo, o la capacidad de imaginación para resolver problemas antes de que se presenten, no se aprenden en momentos puntuales sino mientras se va viviendo y, en este sentido, la educación a lo largo de la vida reaparece.

Es verdad que existe un interés para recuperar la rentabilidad de determinadas habilidades adquiridas o desarrolladas durante toda la vida, pero al mismo tiempo permanecen elementos medievalizantes que recortan esta tendencia. El sector humano, a quien se le pide la integración de habilidades humanistas en los procesos de producción, sigue siendo una gran minoría que no por ser omnipresente aumenta en número. Por otra parte, a esta minoría a quien se le pide libertad e imaginación en el proceso de productividad, se le pide también fidelidad, obediencia, militancia y entrega de la vida privada a la esfera laboral; con lo cual 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 necesario como es el trabajo, y en el sentido de que vuelve a aparecer disfrazada de autonomía y libertad la misma esclavitud de siempre, ahora bajo la forma de fidelidad al empleador y la entrega de la vida privada al sistema.

## CONCLUSIONES

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

## EL DESAFÍO DE NUESTRA ÉPOCA

no es solamente aprender a producir sino también aprender a compartir. Sabemos producir cada vez mejor, pero nos estamos retrasando en aprender a repartir y compartir

a recibir nada a cambio sino incluso que puedes perder. El amor “agapito” es el amor generoso, que supone ganancias y pérdidas.

La cultura economicista tiende más a aprender a emprender que a aprender a comprender. Éste es un desafío que no puede permanecer más tiempo en el lenguaje blando de la educación: es necesario aprender a trabajar, pero también es necesario aprender a convivir.

El desafío de nuestra época no es solamente aprender a producir sino también aprender a compartir. Sabemos producir cada vez mejor, pero nos estamos retrasando en aprender a repartir y a compartir.

Ni las estructuras determinan todo ni el sujeto ha dejado de tener posibilidades de transformación. Los sujetos 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) darán salida a los desafíos de la sociedad actual que necesitan un nuevo modelo de educación a lo largo de toda la vida basada en la autonomía compartida. ■

momento y en el contexto en que se vive.

Tampoco es una compensación de deficiencias de aprendizaje sino una animación de las posibilidades que todas las personas llevan dentro.

La educación a lo largo de la vida no es una concesión social sino un derecho individual y colectivo de todos.

El concepto del *eros* implica dar al que se sabe que va a devolver con la misma moneda; amar eróticamente no tiene pérdidas ni supone compromiso en el amante ni el amado. El concepto de *ágape* implica dar a pesar de saber no solamente que no va