

## **SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS**

---

*Oscar Medina Fernández*

Grupo de Investigación en Educación Social (GIES)

Línea: Educación de Adultos y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

*(Adult Education and Lifelong Learning)*

Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2012

---

### **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad no existe la menor duda acerca de las relaciones que se dan entre educación y sociedad: la educación contribuye al desarrollo social, y al mismo tiempo, la sociedad promueve la educación. La literatura pedagógica es amplia sobre dicha relación: entre los autores que la abordan podemos citar a los ya clásicos Dewey (1916) y Durkheim (1922) o a los más modernos como Freire (1975), Coombs (1971), Faure *et al.* (1973), Dave (1979), Delors *et al.* (1996), Morin (1999), Sanvisens (1987), etc.

Por otra parte, también están los análisis centrados en la lectura sociológica del fenómeno educativo, que se conoce como Sociología de la Educación (Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Lerena, 1976; Bernstein, 1993; Apple, 1987; y otros), rescatando esta vez para la educación de personas adultas, una perspectiva de análisis que tradicionalmente se había restringido a la educación inicial (Jarvis, 1989; Kozol, 1990; Flecha, 1990; etc.).

Por ello, cada vez está más claro que el análisis de la sociedad constituye una referencia obligada cuando diseñamos ofertas educativas; razón por la cual la Sociología representa una disciplina fundamental a la hora de formar a los futuros profesionales de la educación, del mismo modo que la Psicología y otras materias científicas.

Con todo, si bien es verdad que el análisis social funciona como marco contextual previo de cualquier tipo de intervención educativa, en el caso de la Educación de Adultos lo consideramos aún más necesario por dos razones principales: una, porque las realidades sociales representan la más

importante fuente de inspiración a la hora de tomar decisiones sobre el tipo de educación que precisan los públicos adultos; y dos, porque, considerando la Educación de Adultos en el marco más amplio de la Educación Social, la actividad educativa también se plantea como un tipo de intervención emancipadora, encaminada a modificar, o en su caso optimizar, buena parte de esas condiciones sociales que se analizan previamente.

Estas dos razones son dos perspectivas que no podemos ignorar a la hora de formar a los profesionales de la Educación de Adultos, porque lo que sea este campo de la educación (como práctica y como saber educativo) siempre debe tener como referencia contextual la realidad social en la que vivimos. Conviene precisar, sin embargo, que cuando hablamos de la realidad social nos referimos a la realidad más inmediata (próxima) de nuestra población meta (los destinatarios, la comunidad), circunscrita a una zona determinada; pero sin perder de vista que esa comunidad se desarrolla en un contexto socioeconómico, cultural, incluso ideológico, más amplio a nivel regional, nacional e internacional (global), cuyas influencias y tendencias afectan decisivamente a la propia comunidad.

Para poder abordar con rigor estos dos niveles de análisis y estudio (próximo y global), desde el punto de vista de la Sociología hay algo más que necesitan los profesionales de la Educación de Adultos: conocer y hacer uso de las herramientas, técnicas, métodos y recursos más adecuados para obtener el conocimiento, definir sus características y analizar esa realidad sociocultural inmediata y también remota, objeto de nuestro estudio. Nuestro empeño, en todo caso, no es realizar una descripción pormenorizada de las características de la sociedad actual en los dos niveles señalados, sino más bien analizar algunas de esas características (aun a riesgo de parcialidad) desde el punto de vista de la incidencia que, directa o indirectamente, puedan ejercer en la educación; cuestiones que a nuestro juicio tendrían que influir en el modelo de intervención educativa que estamos dispuestos a asumir.

En suma, al hablar de las relaciones entre Educación de Adultos y sociedad, tratamos de definir lo que va a constituir la fuente sociológica del currículo o, dicho de otro modo, las bases sociales desde las que diseñamos la acción educativa, siempre por supuesto en el marco de la Pedagogía Social. En este sentido y desde nuestro punto de vista, para un educador social (un educador de personas adultas), hay tres cuestiones que consideramos claves a la hora de diseñar y realizar alguna intervención educativa: en primer lugar, el concepto de educación social que se posee (¿qué significado vamos a dar al calificativo "social"?); otra es la concepción de la sociedad de la que se parte (entre las características de la sociedad actual, ¿qué vamos a destacar como dominante para la acción educativa?); y, finalmente, no menos importante es la selección de problemas sociales desde la que partimos (entre el conjunto de problemas sociales, ¿cuáles merecen nuestra atención y por qué?).

En base a estas consideraciones previas y reconociendo que caben varias aproximaciones a las preguntas formuladas, abordamos en este ensayo desde el punto de vista teórico (bases conceptuales y elementos para el debate) y empírico (datos de la realidad local y global) cuatro cuestiones principales que afectan a las relaciones entre Educación de Adultos y sociedad. En primer lugar, abordamos determinadas cuestiones teóricas o *paradigmas*, que subyacen en cualquier aproximación sociológica; se trata de aportar una visión analítica de la Sociología como ciencia y de las principales perspectivas teóricas desde las que investigan los sociólogos en la actualidad, así como los principales *métodos y recursos* con los que cuentan para analizar la sociedad. A continuación, tratamos de aproximarnos a *nuestra realidad social* más inmediata, Canarias, analizando algunas características y problemas sociales que nos han parecido más relevantes. En tercer lugar, nos detenemos en el análisis de lo que hoy se denomina *sociedad de la información*, perspectiva global que hemos seleccionado a la hora de caracterizar algunos rasgos principales de la sociedad actual, por su incidencia a nivel regional y local. Finalmente, entramos en el análisis de lo que se denomina *postmodernidad*,

un debate ideológico cada vez más presente en la sociedad actual, cuyas consecuencias sociales y educativas no creemos que pueda pasar por alto un educador social.

No obstante, antes de continuar conviene recordar aquí algo que siempre hemos tenido ocasión de trasladar a los alumnos de la universidad y profesores de personas adultas, a saber, que jamás ningún intento de análisis de la sociedad actual constituye una aproximación ideológicamente neutra. Lo contrario podría resultar una ingenuidad, imperdonable para cualquier educador. Por ello tiene interés que abordemos las cuestiones teóricas y conceptuales que afectan a los análisis sociológicos. En todo caso, los elementos ideológicos que subyacen a la hora de seleccionar y analizar determinados hechos, tendencias o acontecimientos en relación con la Educación de Adultos, pueden convertirse en factores enriquecedores en el marco más amplio de la diversidad y del pluralismo interpretativo que siempre, por supuesto, se tendrá que someter al debate y la crítica de la comunidad científica.

## 1. SOCIOLOGÍA, PARADIGMAS, MÉTODOS Y RECURSOS

Si consultamos cualquier texto al uso, podemos leer que la Sociología es el estudio científico de la sociedad, entendiendo por *científico* lo que se hace de forma sistemática, rigurosa, de acuerdo con el método científico, y concibiendo la *sociedad* como conjunto de individuos que comparten una cultura y forma de vida. Así, el conocimiento generado por la Sociología nos aporta una visión general de la sociedad que se aplica a lo particular en función de determinadas categorías. Por ejemplo, pueden ser diferentes el proceso de socialización, las expectativas de trabajo, la adscripción política o la marginación social, según la categoría (hombre o mujer, joven o viejo, rural o urbano, rico o pobre, etc.) a la que se pertenezca.

Es importante la perspectiva sociológica, desde nuestro punto de vista, por dos razones que deben tener en cuenta los educadores: porque muchas veces creemos que el mundo es como el pequeño universo que nos rodea, y la Sociología consigue desprendernos de este velo que impide ver la realidad en su conjunto tal cual es; y porque, en la medida en que la sociedad influye en los individuos, la Sociología nos aporta la dirección, dimensión y alcance de dicha influencia.

### 1.1. Los comienzos de la Sociología y los primeros sociólogos

Aunque siempre ha habido pensadores que se han ocupado de los problemas sociales, nos dicen los historiadores que la Sociología como disciplina académica no tiene muchos años de historia. De hecho, la expresión “Sociología” la utiliza por primera vez Comte (1868) en su *Curso de filosofía positiva*, que comenzó a impartir en 1830. En este curso Comte defiende el positivismo, una corriente filosófica que solo considera válido el conocimiento que ha sido probado por las evidencias que aporta la experiencia. Tal como ha sucedido en esta época con otras ciencias sociales, como la Psicología, por ejemplo, los sociólogos positivistas entendían que el empeño por basarse en las evidencias de la experiencia representaba la posibilidad de legitimar metodológicamente el conocimiento de la sociedad y elevarlo a la categoría de científico.

Siguiendo con la perspectiva histórica, además de Comte, tendríamos que señalar a Durkheim, Weber y Marx como los fundadores de esta disciplina científica, aunque sus escritos todavía están muy influenciados por el pensamiento filosófico de la época.

De Durkheim (1897) conocemos, entre otras cosas, su trabajo sobre *El suicidio*, que viene a demostrar que un asunto tan personal como quitarse la vida puede ser estudiado por la Sociología si se descubren los factores sociales que pueden influir en esta decisión.

Marx (1977) destaca por sus contribuciones a la Filosofía, la Ciencia Política, la Economía y también a la Sociología; en su principal obra *El Capital* defiende que la dialéctica y la lucha de clases son las claves de la evolución de las sociedades capitalistas, gobernadas por una especie de dictadura de la burguesía frente a la que defendía una dictadura del proletariado.

Por su parte, Weber admite que el método de las ciencias sociales no tiene por qué ser igual que el de las ciencias naturales; se trata en todo caso de utilizar lo que él llama el método comprensivo, consistente en entender y analizar los fenómenos sociales. Una de sus obras más reconocidas, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2012), se valora como una de las primeras aproximaciones a la sociología de la religión; también debemos a Weber atinados análisis sobre la creciente burocratización de las sociedades modernas.

En la actualidad tenemos que citar a un conjunto de sociólogos y filósofos sociales, cuyo pensamiento y obras principales han ejercido una gran influencia en nuestra cultura: Parsons (1968), Goffman (1993), Bourdieu (2012), Habermas (1987 y 2008), Giddens (1994), Castells (2002), Touraine (2005), Beck (2002b y 2006), Bauman (1999, 2004 y 2007b) y Lyotard, (1998), entre otros.

## 1.2. Paradigmas y conocimiento sociológico

Como ha sucedido en otras ciencias sociales, también la Sociología ha evolucionado a lo largo de su corta historia, lo que quiere decir que el conocimiento que los sociólogos nos aportan sobre los fenómenos sociales ha ido cambiando a través del tiempo. De acuerdo con los cambios sociales y de la mano del propio pensamiento filosófico de cada momento, la Sociología ha evolucionado, ha pasado por una serie de tendencias en las que subyacen concepciones diferentes sobre el mundo y sobre el comportamiento de los seres humanos.

El propio Giddens (1995) reconoce que en realidad son las transformaciones sociales que tuvieron lugar sobre todo en el siglo XVIII y XIX las que explican el nacimiento de la Sociología. La magnitud de los cambios sociales y políticos (originados sobre todo por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial) movía a los sociólogos a buscar un sentido o alguna explicación. Nacen así las teorías sociológicas, como las que ya hemos comentado de Durkheim, Weber y Marx, que varían en función de las concepciones previas filosóficas que tiene cada autor. El resultado de todo ello es la existencia de paradigmas, visiones globales o enfoques teóricos de partida que condicionan el objeto de estudio, así como los métodos y las interpretaciones de los hechos (Kuhn, 1990). En resumen, los sociólogos no siempre han estado de acuerdo acerca de qué se debe investigar, cómo hacerlo, cómo valorar los resultados o cómo generar cambios sociales.

Tiene importancia lo que decimos porque no hablamos solo de las concepciones previas que tienen los sociólogos y que condicionan la investigación (es este un problema cognitivo), sino también de las ideas preconcebidas que también tienen los maestros, profesores, educadores sociales, monitores, etc., que afectan sin duda a su acción educativa (este es un problema pedagógico). En nuestro caso, creemos que tiene sentido entrar en el análisis cognitivo para poder abordar con sentido crítico la perspectiva pedagógica.

En los manuales de Sociología se describen tres principales paradigmas que han prevalecido en la investigación sociológica: la sociología *funcionalista*, la sociología del *conflicto* y la sociología del *interaccionismo simbólico* (Macionis y Plummer, 2001: 19-27); concepciones teóricas conectadas con las principales corrientes filosóficas de cada momento. Los dos primeros ofrecen una visión *macro* (se concibe la sociedad en su conjunto como un todo que influye en los individuos, se busca una comprensión global de la sociedad y se analizan las grandes estructuras sociales, como si examináramos la sociedad desde arriba), mientras que el tercero se considera *micro* (se concibe la sociedad partiendo de los individuos, se busca una comprensión de la conducta de las personas y se

analizan los significados que dan a la sociedad y a los cambios sociales, como si analizáramos la sociedad desde abajo).

Como veremos a continuación, son tres enfoques teóricos o paradigmas desde los cuales se explican de manera diferente cuestiones básicas del saber sociológico, como la socialización y sus agentes, la estabilidad y las relaciones sociales, las estructuras, las clases, las desigualdades, el funcionamiento de los grupos dominantes y dominados, el conflicto, los cambios, etc.; quiere decir que, dependiendo del punto de vista (paradigma), se ve de modo diferente, por ejemplo, el origen de las desigualdades, la función de las estructuras sociales, o los medios para el cambio social: veámoslo.

### a) La sociología funcionalista

Se denomina también *estructuralista*. Los sociólogos que se identifican con este paradigma se posicionan en una perspectiva macro (global, que da primacía a la sociedad sobre los individuos), sosteniendo que la sociedad cumple una función (de ahí funcionalista) principal que es socializar y al mismo tiempo dar consistencia a las relaciones y estructuras sociales. Estos autores conciben la sociedad como un sistema global, cuyas estructuras (por ello se denominan también estructuralistas), como la familia, la escuela, el gobierno, la religión, etc., funcionan dando estabilidad al propio sistema social, que de este modo le convierte en permanente y predecible. Al mismo tiempo, dicho sistema social, mediante las diferentes estructuras, influye en nuestra vida, en nuestra conducta y en nuestra manera de pensar, es decir, nos socializa.

La socialización, desde este punto de vista, se entiende como la adaptación del individuo a la sociedad, socialización que especialmente tiene lugar en la familia y durante la infancia. En la medida en que el individuo se adapta a la sociedad cumpliendo sus normas, no solo se socializa, sino, más aún, contribuye al mantenimiento y permanencia del sistema social. Según esta orientación teórica, cuando la socialización no se consigue se produce una desviación, que consiste en que el individuo se aparta de la norma, lo que generalmente se atribuye a fallos en el proceso de socialización, generados sobre todo en el seno familiar.

Spencer (1864 y 1896) es un sociólogo inglés de esta tendencia, que explica el funcionamiento de la sociedad mediante la supervivencia de los mejores. Influenciado por Darwin y su perspectiva biológica, afirmaba que, si se deja que las personas compitan libremente, la sociedad funcionará garantizando que los mejores, los más inteligentes y los más ambiciosos podrán sobresalir sobre los demás; como vemos, una suerte de “darwinismo social” que llegó a ser muy popular en el s. XIX, aunque no por ello menos controvertido.

Durkheim es otro de los autores funcionalistas, y como tal defiende la influencia de las estructuras sociales sobre las personas, destacando que la sociedad es algo más que la suma de los individuos. La sociedad, según este sociólogo francés, funciona como un organismo complejo que influye en las personas, las une y consolida los grupos sociales. En oposición a Spencer, defiende que las sociedades, sobre todo las sociedades modernas, pueden ser solidarias, estableciendo vínculos y lazos sociales que crean lo que él llamaba interdependencia funcional (Durkheim, 1893).

Pero los principales autores funcionalistas no son europeos sino estadounidenses: Parsons y Merton. El primero es conocido como el máximo representante del paradigma funcionalista; concebía la sociedad como un sistema que tiende hacia la estabilidad y la supervivencia y se centró en identificar las características que debían tener las sociedades para sobrevivir (Parsons, 1951). Le debemos al segundo (Merton, 1980) la reformulación del concepto de función social (que es diferente dependiendo de los individuos, que puede ser manifiesta o latente, distinguiendo también entre función y disfunción).

## b) La sociología del conflicto

A diferencia de los funcionalistas que analizan la sociedad en términos de estabilidad y cohesión, los teóricos del conflicto, también desde una perspectiva macro (ven la sociedad como un todo que influye en los individuos), explican el comportamiento social en base a las tensiones y conflictos que se generan en su interior. Para este puñado de sociólogos no se trata de explicar el equilibrio o la cohesión social (tarea a la que se han dedicado los funcionalistas), sino más bien de abordar el conflicto y los desequilibrios para explicar las desigualdades y los efectos sociales que provoca.

Desde este punto de vista, el proceso de socialización se asocia, por un lado, a la presión de los grupos dominantes y sus estrategias sobre el resto de la sociedad para conservar sus privilegios, y por otro, al modo en que responden los grupos dominados. En consecuencia, la desviación no refleja otra cosa que las desigualdades sociales existentes o el dominio de las clases más favorecidas, toda vez que, según estos autores, lo que se califica como conducta desviada depende de la distribución del poder en la sociedad.

Según Schaefer (2006: 14), si bien la perspectiva funcionalista ha dominado la Sociología de Estados Unidos durante parte del s. XX, el enfoque del conflicto ha resultado más convincente desde los años sesenta, debido en parte a la lucha por los derechos civiles, el debate sobre la guerra de Vietnam, el auge de los movimientos de liberación de la mujer y de los homosexuales, etc. instalando la creencia de que nuestra sociedad se caracteriza por el conflicto permanente entre grupos.

Un destacado representante de esta tendencia es Marx, que consideraba inevitable la lucha de clases, teniendo en cuenta la explotación de los trabajadores que genera el capitalismo. Pero la preocupación de Marx iba más allá de explicar el funcionamiento social, procurando también generar cambios sociales que redujeran las desigualdades (Marx y Engels, 1998).

En la actualidad, los autores de esta orientación teórica aportan dos aclaraciones importantes. Primero, que no se puede circunscribir el conflicto solo a la lucha de clases; insisten en que el conflicto es parte de la vida cotidiana y de la vida social, presente en todas las culturas, sobre todo debido a la desigual distribución de los recursos. Por otra parte, destacan que el conflicto, las diferencias, las tensiones están presentes en todas las estructuras sociales (la familia, la comunidad, los medios de comunicación, la sociedad en general, etc.); y, dado que tales diferencias y conflictos acaban generando una cierta polarización social, se hace necesaria la negociación, el pacto, el acuerdo, que en las sociedades modernas se canaliza a través de los sindicatos, partidos políticos, asociaciones, etc.

## c) La sociología interaccionista

A esta tercera corriente se la conoce también como *interaccionismo simbólico* o *paradigma de la acción*. A diferencia de las dos anteriores (que ven al individuo como un “objeto” determinado por la sociedad), esta concepción pone el acento en el individuo (se asume una perspectiva micro, privilegiando el papel del individuo como “sujeto”).

En opinión de algunos sociólogos interaccionistas, las explicaciones anteriores, sobre todo las funcionalistas, parecen asumir un cierto determinismo sociológico que enfatiza la influencia de la sociedad sobre los individuos, a los que se ve muy dependientes del sistema social, como si no reconocieran la existencia de un sujeto racional, capaz de hacer que las cosas puedan cambiar. Frente a tal visión determinista, esta nueva orientación teórica nace con la pretensión de convertirse en una alternativa explicativa, reconociendo que los individuos, las personas, también son capaces de una acción racional y pueden cambiar las estructuras sociales.

Dicho de otra manera, se concibe el sistema social y el proceso de socialización como el resultado de la acción racional (por ello a esta corriente se la sitúa en el *paradigma de la acción*) que realizan

las personas interactuando entre sí (inter-accionismo), construyendo y dotando de significado el mundo en el que viven (de ahí, simbólico).

Weber (2010), considerado un autor representativo de esta orientación teórica, daba mucha importancia a la necesidad de comprender el contexto social por parte de los individuos, tarea interpretativa (de asignación y comprensión de significados) a la que se deben dedicar los sociólogos. A diferencia de Marx, que centraba su análisis en el conflicto, su visión era menos materialista en la medida en que afirmaba que los cambios no dependían solo del capitalismo, sino también de las creencias y los valores de los individuos, lo que explica que las sociedades también se desarrollen en diferentes direcciones.

Mead (1991) es otro representante del interaccionismo simbólico, que se preocupó de explicar el modo en que las personas construyen su identidad (*self* es la expresión que utiliza Mead) a través de sus experiencias sociales.

En la misma dirección de destacar el significado de las interacciones sociales para cada individuo está Goffman (1967), que centra su atención en los grupos reducidos, por lo que se le considera el padre de la microsociología, a diferencia de la mayoría de los sociólogos ocupados principalmente de los estudios a gran escala. Una de sus aportaciones es la comparación que hace entre las interacciones sociales que desempeñan las personas con los papeles que interpretan los diferentes actores en una obra de teatro; lo que se conoce como el enfoque dramático, en el que se asocia la vida cotidiana con el escenario de un teatro (Herrera y Soriano, 2004).

Todos estos autores, cuando hablan del proceso de socialización, dan mucha importancia a la búsqueda del equilibrio entre el individuo y la sociedad y a la identidad propia que se va construyendo en la relación social. Insisten en dos ideas básicas que los separan de los funcionalistas: que la socialización es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (ciclo vital) y no solo durante la infancia; y que en el proceso de socialización intervienen múltiples instituciones y no solo la familia, afirmando así que la socialización secundaria (la que tiene lugar en la empresa, por ejemplo) es tan importante como la socialización primaria (que se da en la familia). Desde este punto de vista, los problemas de socialización nos remiten a problemas de desarmonía entre el individuo y el ambiente, lo cual quiere decir que tales problemas no se explican solo en función de la desviación de la norma por parte del individuo.

Llama la atención constatar en este sentido un cierto paralelismo que encontramos entre las teorías psicológicas del ciclo vital (de lo que hemos hablado en otro ensayo de esta serie: Medina, 2012b) y estas teorías sociológicas del interaccionismo simbólico. En el primer caso se defiende que el desarrollo psicológico tiene lugar a lo largo de la vida (ciclo vital) y no solo en la infancia y la adolescencia, destacando además el margen de maniobra que se tiene en la edad adulta, en contra de la visión reduccionista que exageraba el carácter irreversible de las experiencias tempranas. Y en el segundo caso, según el paradigma interaccionista, también se sostiene que el proceso de socialización de las personas tiene lugar a lo largo de toda la vida (ciclo vital) y no solo en la infancia, y más aún, en contacto con todas las estructuras sociales y no solo en la familia, como defendían los funcionalistas.

### 1.3. ¿Una visión integradora más allá de los paradigmas?

A título de resumen, en el siguiente cuadro número 1, tomado de Macionis y Plummer (2001: 27), vemos un extracto de la visión de la sociedad de cada paradigma y las preguntas a las que trata de responder. Como vemos, los tres paradigmas o enfoques teóricos ofrecen distintas perspectivas acerca de la sociedad y los fenómenos sociales, lo que nos da una visión amplia y diversa, pero nin-

guno de ellos por separado parece aportar explicaciones suficientemente satisfactorias. El hecho de que cada paradigma responda a determinadas preguntas (como vemos en el cuadro) podría indicar que, por separado, dan una visión parcial de las realidades sociales, pero en conjunto enriquecen nuestra percepción de la realidad con una visión más crítica y compleja al mismo tiempo.

**Cuadro 1. Resumen de los tres paradigmas teóricos más importantes en Sociología**

Paradigma teórico	Orientación	Visión de la sociedad	Preguntas a las que responde
Funcionalismo	Macro	Sistema relativamente estable, basado en un consenso moral. Cada uno de los componentes del sistema contribuye al mantenimiento y la estabilidad social.	¿Qué es lo que hace que una sociedad se mantenga unida? ¿Cuáles son los componentes de la sociedad? ¿Cómo se relacionan entre sí los componentes? ¿Cuál es el efecto de cada uno de ellos para el mantenimiento de la sociedad?
Sociología del conflicto	Macro	Basada en la desigualdad y en los desequilibrios sociales, y en donde unas categorías de personas ejercen su dominación sobre otras. Los conflictos basados en la desigualdad social originan el cambio y las transformaciones sociales.	¿Cuáles son los grupos sociales que fragmentan o dividen una sociedad? ¿Cuáles son los orígenes de las desigualdades sociales y cómo se manifiestan? ¿Qué estrategias utilizan los grupos dominantes para conservar sus privilegios? ¿Cómo responden a su vez los grupos dominados?
Interaccionismo simbólico	Micro	Un proceso continuo de interacción social en el que las personas, al dar sentido y significado a las cosas que les rodean, van “creando” y “recreando” continuamente la realidad social. Las percepciones individuales de la realidad no tienen por qué coincidir, sin embargo.	¿Cómo se vive y se llega a entender una experiencia social? ¿Cómo los individuos son capaces de crear y cambiar su mundo cambiando el significado de las cosas? ¿Cómo varía la conducta humana en unas situaciones y otras?

Fuente: Macionis y Plummer (2001). *Sociología* (pág. 27).

Todo parece indicar, ya lo hemos dicho antes, que, como suele suceder en buena parte de los grandes temas de las ciencias sociales, estamos ante un problema complejo, cuyas explicaciones no parecen tan neutrales, sino que se encuentran cultural e ideológicamente condicionadas. Por tanto, no debemos perder de vista estos tres marcos teóricos, si queremos tener una amplia visión acerca del funcionamiento de la sociedad y comprender sus fenómenos.

Conviene señalar, con todo, que estos tres enfoques teóricos generales son los paradigmas dominantes a los que, desde el punto de vista histórico, es inevitable referirnos a la hora de analizar la evolución que ha experimentado la Sociología sobre todo en los siglos XIX y XX. Pero ello no quiere decir que no haya habido otras visiones, otras voces (como la perspectiva del género, intercultural o interracialista, etc.), si bien hay que admitir, por lo que parece, que hasta el momento no han tenido ni el eco ni el alcance de los tres paradigmas clásicos ya mencionados.

Lo dicho, sin embargo, no significa que necesariamente cada sociólogo, a la hora de investigar o de analizar determinados fenómenos sociales, tenga que adscribirse a uno u otro paradigma. De hecho, al analizar los paradigmas vemos que hay elementos comunes y otros que divergen, del mismo modo que se comprueba que los sociólogos, en la práctica, muchas veces investigan los fenómenos sociales desde varias perspectivas teóricas. Un ejemplo que nos aporta Schaefer (2006: 18) es el deporte, fenómeno social analizado desde los tres puntos de vista: funcionalista, teoría del conflicto e interaccionista. Parece estar claro pues que la orientación teórica de los sociólogos influye en el



enfoque que dan a sus investigaciones, dando prioridad a alguno de los paradigmas, lo que no significa que necesariamente renuncien a otros enfoques teóricos.

Hasta aquí la problemática en torno a los paradigmas en Sociología y su estatus científico. A continuación, siguiendo con el análisis de las relaciones entre sociedad y educación (en nuestro caso, la conexión entre Sociología y Educación de Adultos), se nos plantean dos nuevos problemas que abordamos a continuación: el primero, ¿cómo afectan los diferentes paradigmas sociológicos a las decisiones que tienen que tomar los profesionales de la Educación de Adultos en lo que tiene que ver con el diseño, ejecución y evaluación de sus ofertas educativas?; y el segundo, ¿qué métodos o recursos pueden utilizar los profesionales de la Educación de Adultos para obtener el conocimiento que necesitan tanto de la realidad social más próxima, como de la realidad social más global?

#### **1.4. Paradigmas sociológicos y decisiones en el campo de la Educación de Adultos**

La primera de las cuestiones anteriores se refiere al modo en que los diferentes paradigmas influyen en las decisiones educativas que tienen que tomar los profesionales de la Educación de Adultos como tales educadores sociales. Volviendo al cuadro 1, si analizamos el contenido de tales paradigmas vemos claramente posiciones diferentes, además en determinados temas enfoques encontrados, y a veces puntos de vista irreconciliables. ¿Cómo es posible que esto sea así, si los sociólogos, como tales investigadores, se deben a la neutralidad, objetividad y rigor que impone el método científico en la actualidad?

En rigor, la pregunta formulada es de carácter cognitivo o epistémico, es decir, relativo a la racionalidad (si los seres humanos podemos conocer la realidad y cómo). Y la respuesta nos la da el sociólogo español Giner (1993: 21): “los valores hacen en ciertos casos las veces de prejuicios, de tal modo que velan nuestro conocimiento de la realidad o, por lo menos, causan una distorsión en nuestra percepción de ella. Esta distorsión es como una refracción, y por eso ha sido llamada sesgo o bias. Las concepciones previas que tengamos acerca de una institución social, costumbre, creencia, raza o grupo imprimen un sesgo a nuestro análisis”.

En realidad, los sociólogos no solo estudian la sociedad, también hacen crítica social, y en ambos casos están condicionados por sus propios valores, creencias e ideas previas (como cualquier investigador, habría que puntualizar), aunque hay que reconocer que este es un problema que sobre todo tienen los investigadores que se ocupan de las ciencias sociales, como la Psicología, la Economía, la Pedagogía y también la Sociología.

Solo hay una manera de combatir esta dificultad, nos dice Giner: en primer lugar, hay que hacer un esfuerzo por superar la influencia de nuestros valores o prejuicios, y también hay que procurar que nuestros estudios e investigaciones obedezcan a las leyes de la lógica y del pensamiento racional; pero sobre todo hemos de hacer que “nuestros métodos y resultados sean siempre públicos, sujetos a la discusión y al cotejo de otros trabajos semejantes” (pág. 21).

Este análisis epistémico, que afecta a la construcción y estatus del conocimiento científico en general (cuestión de la que se han ocupado no pocos autores, entre otros, Popper, 1962; Russell, 1969; Feyerabend, 1974 y 1989; Toulmin, 1977; Bunge, 1981; Losee, 1981; Lakatos, 1987; Habermas, 1987, 1988a y 2002; Kuhn, 1990; Chalmers, 1992) nos remite por un lado a la riqueza de los enfoques que aportan los autores más representativos de la Sociología, pero al mismo tiempo refleja también la dificultad de aportar una visión integradora y unitaria.

En relación con el tema que nos interesa, podemos formular de otro modo la pregunta anterior: ¿qué importancia tiene esta lectura epistémica o cognitiva en las decisiones educativas que tienen que tomar los profesionales de la Educación de Adultos? En primer lugar, habría que insistir en que el

hecho de que las diferentes teorías y paradigmas constituyan cuestiones teóricas, históricas y cognitivas no significa que no tengan consecuencias para la práctica, en nuestro caso, para la práctica de la formación de las personas adultas. Tanto los profesores de personas adultas como los educadores sociales, a la hora de formular, llevar a cabo y evaluar sus diseños de formación o sus propuestas educativas (currículos, proyectos comunitarios, talleres, etc.) necesitan apoyarse en la Sociología por las dos razones a las ya nos hemos referido: porque tienen que hacer un análisis de la realidad social más próxima a la que se dirigen en el marco de su contexto global, y porque, como toda intervención socio-educativa, deben hacer constar entre sus objetivos también determinados cambios sociales que optimicen la calidad de vida de los destinatarios y sus comunidades.

Dicho de otra manera, la Sociología constituye una fuente de decisión racional para los maestros, profesores, educadores sociales y formadores de personas adultas; ya hemos comentado anteriormente que esta disciplina constituye un pilar fundamental en la formación de los profesionales de la educación, del mismo modo que lo es la Psicología y otras ciencias. ¿Qué teoría o paradigma vamos a privilegiar como punto de partida que se aproxime más a nuestros destinatarios y su contexto social? ¿Desde qué marco teórico más general o modelo vamos a analizar el contexto social de nuestros destinatarios y vamos a programar los objetivos sociales de nuestra intervención educativa? Por otra parte, teniendo en cuenta que muchas veces los profesores (por la formación que hemos recibido, por el marco social en el que nos movemos, por las experiencias previas que hemos tenido, etc.) podemos sentirnos identificados con alguna de esas teorías más que con otras, o podemos ser víctimas de algunos estereotipos o prejuicios, cabe otra pregunta: ¿nos vamos a dejar llevar, sin más, por nuestras ideas y creencias previas, o por el contrario, las vamos a someter a la crítica y al debate que subyace en cada paradigma, lo que, sin duda, nos colocará en mejores condiciones para vehicular las propuestas de formación? Procede volver aquí a lo dicho anteriormente por Giner: la única garantía que tenemos de fiabilidad de nuestros análisis y observaciones dependerá de nuestro interés por la objetividad sin dejarnos llevar por las ideas previas, y del uso de la racionalidad y de la lógica, pero sobre todo del hecho de someter nuestros métodos, reflexiones y conclusiones al debate público y a la discusión de otros especialistas.

Desde nuestro punto de vista, creemos que ser un educador de personas adultas o un profesional de la educación social y no haber reparado en estos problemas teóricos puede resultar, en el mejor de los casos, una ingenuidad, y en el peor, una actuación educativa estéril, sin un norte claramente definido.

### **1.5. El conocimiento de la realidad social**

La segunda de las cuestiones formuladas está relacionada con el conocimiento que precisan los educadores profesionales para describir y analizar ese referente social de la intervención del que venimos hablando. Repetimos la pregunta anteriormente formulada: ¿qué métodos o recursos pueden utilizar los profesionales de la Educación de Adultos para obtener el conocimiento que necesitan tanto de la realidad social más próxima como de la realidad social más global?

Ya hemos señalado antes las relaciones entre educación y sociedad y, más concretamente, la necesidad de tener como referencia las realidades sociales en cualquier intervención educativa. También hemos precisado que necesitamos conocer la realidad social próxima, inmediata, de nuestra población meta, pero teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y cultural más global que está influyendo en dicha población meta. ¿Cómo vamos a obtener este conocimiento a nivel local y global?

Una primera respuesta a la pregunta ya la hemos abordado al analizar los paradigmas: se trata de un conocimiento de la realidad que inevitablemente va a estar condicionado por los diferentes marcos teóricos de los que hemos hablado, a cuya visión analítica y crítica no nos podemos sustraer como tales educadores sociales, si no queremos quedar atrapados en una supuesta ignorancia o ingenuidad que solo conduciría a dar palos de ciego.

Pero hay una segunda respuesta a la pregunta sobre el conocimiento que necesitamos de la sociedad, que nos obliga a hablar de la metodología, las estrategias y recursos que habitualmente utilizan los sociólogos para investigar y también, en algunas ocasiones, los educadores a la hora de diseñar sus proyectos socioeducativos y currículos formativos.

En el caso que nos ocupa, el de los profesionales de la Educación de Adultos, les sucede como a todos los profesionales de la educación: habitualmente realizan sus tareas educativas de acuerdo con la formación universitaria que han obtenido durante años. Ello quiere decir que, para la resolución de ciertos problemas o para dar respuesta a algunos interrogantes, dichos profesionales pueden actuar de dos modos diferentes, dependiendo del problema en cuestión y de la formación universitaria recibida. Unas veces, lo que hacen los profesionales de la educación es aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación para abordar tales problemas, así como las correspondientes habilidades y técnicas aprendidas (procesos estandarizados). Pero puede suceder que para determinados asuntos no se posean suficientes conocimientos; en cuyo caso se hace necesario realizar algún estudio o investigación, para lo que se supone que también la universidad los ha formado, porque la formación universitaria lleva consigo también la correspondiente cualificación científica de los alumnos y futuros profesionales.

Con ello queremos poner de manifiesto que la investigación no es una ocupación exclusiva de los llamados investigadores; en efecto, puede ser una tarea a la que se dedican algunos científicos de forma prioritaria, pero a veces también es una actividad que realizan los profesionales, (como los psicólogos, los pedagogos y también los sociólogos) para abordar algunos problemas propios de su profesión. En una y otra situación lo que se busca es resolver algún problema, para lo que se precisa información y conocimientos. Antiguamente, cuando se necesitaba información para resolver algún problema, o bien se acudía a la autoridad (de los hechiceros, de los jefes de la tribu, de las iglesias, del estado, de los expertos, etc.), o bien se aplicaba el sentido común o algún tipo de razonamiento (que aportaba información sobre el origen de las tormentas, los efectos del fuego, el tipo de alimentos, etc.); pero en la actualidad, si queremos que la información sea fiable y válida y que nos sirva para decidir sobre los problemas que queremos resolver, se emplea el método científico.

¿Qué es el método científico? Es una forma de obtener conocimiento e información, utilizando un plan sistemático que garantiza en la medida de lo posible el rigor, la objetividad, la fiabilidad y la validez de los resultados. Ello explica que en la actualidad la ciencia se haya convertido en una fuerza importante, que ejerce una influencia decisiva en los ciudadanos; la ciencia ha mejorado nuestra vida, nos resuelve muchos problemas y nos ayuda a tomar decisiones en momentos difíciles; nos fiamos de la ciencia porque se basa en el método científico. Es decir, la ciencia, en su afán por resolver problemas, emplea el método científico para proponer soluciones a dichos problemas; pero no hablamos de un método infalible, sino de un método cuyas soluciones, que son provisionales, se justifican, se ponen a prueba y sobre todo se someten al cotejo y debate público.

En el uso del método científico, ¿qué pasos dan los investigadores para asegurarse de que siguen ese plan sistemático del que hemos hablado? No olvidemos que el punto de partida es un problema y el de llegada una propuesta de solución contrastada. Por tanto, lo primero es formular el problema observado con precisión y claridad. En segundo lugar, es preciso hacerse con la información previa necesaria para abordarlo, que no es otra cosa que consultar la bibliografía al respecto. El tercer paso es proponer soluciones para resolverlo, normalmente mediante la formulación de hipótesis. En cuarto lugar, se ponen a prueba las soluciones mediante el correspondiente diseño para la recogida y análisis de datos. Finalmente, se evalúan los resultados y se elabora el informe final y las conclusiones.

Es evidente que el cuarto de los pasos señalados es el más importante, porque lo que se busca en este momento es esencial: poner a prueba las soluciones (hipótesis) propuestas. A continuación su-

cederá que, si se resiste la prueba, entonces los resultados (las explicaciones, las teorías, los modelos, etc.), aunque provisionales (no estamos ante un método infalible), por el momento nos resultan fiables y válidos para resolver el problema; de lo contrario, tendríamos que rechazar tales explicaciones o hipótesis. ¿Cómo hacerlo? La única forma de poner a prueba una propuesta de solución, una hipótesis, para confirmarla o refutarla, es recopilar datos e información.

Tales datos no tienen por qué ser nuevos o generados por el investigador, sino pueden estar disponibles para todos los ciudadanos a través de organismos públicos, instituciones, fundaciones, empresas, periódicos, institutos de investigación, revistas, páginas web, etc., que operan al respecto como fuentes documentales de datos, casos, estadísticas y registros, que se pueden utilizar para analizar y contrastar las hipótesis en cuestión. Otras veces, cuando no se encuentra la información en las fuentes habituales, el investigador se ve obligado a diseñar todo un procedimiento para la recogida y análisis específico de datos.

Situados en el campo de la educación, podemos distinguir entre tres tipos de procedimientos que pueden emplear los investigadores (y también los profesionales, como los de la educación), que le podrán servir para probar sus soluciones y tomar decisiones sobre el estudio y la investigación: a) procedimientos *descriptivos*, en los que el investigador observa, describe lo que observa (retrata) y lo interpreta, por ejemplo, la observación, la encuesta, el análisis de contenido, el análisis de tareas, el estudio de casos, etc.; b) procedimientos *experimentales*, en los que el investigador interviene (modifica alguna variable) con la finalidad de probar determinados fenómenos, por ejemplo, el grupo de control, el diseño factorial, el diseño *expost-facto*, etc.; c) procedimientos *orientados a la práctica*, en los que el investigador diseña un plan de intervención, lo justifica, lo lleva a la práctica y evalúa los resultados, por ejemplo, la investigación acción o la investigación evaluativa.

## 2. LA REALIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL DE CANARIAS

Una vez analizadas las principales cuestiones teóricas y metodológicas que subyacen en cualquier aproximación sociológica, abordamos a continuación nuestra realidad social más inmediata. Evidentemente, no está en nuestro ánimo el ser exhaustivos, sino dar una visión global con el objeto de destacar algunas características y problemas sociales que nos han parecido relevantes a lo largo de las últimas décadas y también en el presente.

Entre los países occidentales, Canarias, pese a ser un conjunto de islas, no vive aislada. Salvo diferencias específicas, en términos generales la población del archipiélago vive inmersa en la sociedad actual, participando también de las mismas tendencias y rasgos que han caracterizado al Estado español en los últimos años.

Además de estos cambios de tendencia, diríamos, estructurales, Canarias también está recibiendo el influjo de las últimas décadas del s. XX en las que se perciben signos de expansión de la economía en los países europeos, aunque no parece que dicho crecimiento se esté traduciendo en una reducción sustancial de algunos desequilibrios que tradicionalmente ha padecido este archipiélago. Por otra parte, si queremos analizar la realidad económica y social, es obligado señalar el efecto que ha tenido, tanto en España como en Canarias, la última crisis económica y financiera de 2008 (tras la caída del banco estadounidense Lehman Brothers), conocida también como la *crisis de las hipotecas subprime*.

### 2.1. Tendencias a nivel internacional y nacional

Por efecto de la globalización que se genera en las actuales sociedades, buena parte de los cambios estructurales y tendencias que se están produciendo a nivel internacional, sobre todo, en el terreno de la economía y la política, también está afectando a la estructura económica y política de Cana-

rias. Ya hemos dicho que, aunque hablemos de un conjunto de islas, no vivimos aislados, sino que recibimos las influencias positivas y negativas que se están generando en los países desarrollados.

Precisamente hablando de los cambios estructurales de la economía de Canarias, Rodríguez Martín y Martínez de la Fe (1993: 55) señalan algunas de estas tendencias, comunes a otras regiones de nuestro entorno. Una es la internacionalización de los mercados y de las decisiones económicas, lo que lleva consigo un fuerte aumento de la competitividad. La segunda apunta a los procesos de integración regional que están afectando a Europa, América del Norte y la región de Asia-Pacífico. Otra de las tendencias es la creciente heterogeneidad, que se irá acentuando a causa de la especialización económica de países y regiones. En cuarto lugar, se señala la atención que están reclamando los problemas medio-ambientales.

Todo nos indica que, como región española, la sociedad canaria ha superado importantes cotas de modernización. En los noventa del s. XX, España es reconocida como un país que posee cierto peso en el concierto de las naciones con una sociedad de tipo medio (cuarta o quinta potencia económica europea y décima en el mundo). Además, en el último medio siglo hemos superado nuestro pasado heroico y conflictivo y nos hemos convertido en una sociedad moderna, es decir, compleja y diversa, según De Miguel (1992).

Reconocen los estudiosos de este tema que la tendencia de la estructura social española es hacia la modernidad, entendiendo por modernidad, según Gobernado (1991: 231), la estructura observada en los países más desarrollados de nuestro entorno: descenso de la natalidad, aumento de la esperanza de vida, crecimiento de las ciudades, disminución de la población que vive de la agricultura, importante desarrollo tecnológico, multiplicación de los medios de comunicación, complejización creciente de la estructura social, proliferación de grandes organizaciones económicas, culturales, sociales y políticas, etc.

A lo largo de este proceso de modernización de las últimas décadas, entre otras cosas, han tenido lugar cuatro hechos que resultan especialmente notables para nuestro país: actualmente tenemos un sistema democrático, se ha modificado la estructura centralizada del Estado por una organización autonómica y descentralizada, España se ha incorporado a la Unión Europea y hemos conseguido cambiar nuestra moneda por el euro.

A juicio de Ramos Gascón (1991: VII y X), el resultado de todo este proceso de cambios es que España y lo español interesan mucho más que en épocas pasadas: se ha desmantelado el viejo discurso de la singularidad nacional asociado al período franquista, apostando en su lugar por la nueva cultura europea.

En relación con tales muestras de vitalidad y adaptabilidad de la sociedad española, los sociólogos destacan de manera especial el proceso creciente de incorporación de la mujer al mundo de la cultura y del trabajo. Garrido (1992: 10) señala que la posición de la mujer en España se ha transformado de tal manera que no solo ha afectado a la mitad femenina y a la propia familia (en la que pueden coexistir hasta cuatro generaciones cuyas trayectorias vitales son diferentes), sino sobre todo a la misma sociedad: "la limitación de la natalidad, la extensión de la formación superior, la terciarización de la sociedad, y la progresiva presencia del sector público a todo lo largo de la actividad social".

Hay que reconocer, sin embargo que, pese a los avances y vigor señalados, la sociedad española no ha conseguido que se superen totalmente algunos desequilibrios básicos: altas tasas de paro en algunos períodos, dificultades en la competitividad de algunas empresas e instituciones y problemas de marginación social; cuestiones que, como veremos más adelante, se manifiestan de modo especial en la sociedad canaria. Según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) de 1998, la destrucción de empleo había alcanzado la cifra de 3 millones de parados en España con una tasa de desem-

pleo del 18%, con lo que nos situamos a la cabeza de Europa cuya tasa media de paro estaba en ese momento en torno al 10% (INE, 1999a). En conjunto, estos datos sobre el desempleo en España, revelan otro de los desequilibrios tradicionales de nuestro país. En el cuadro núm. 1 y con datos del año 1996, vemos que España es el país de la Unión Europea que posee el más bajo nivel de empleo (el 47,2%) entre las personas de 15 a 64 años, a 13 puntos de diferencia de la media de la Unión Europea que en ese año se situaba en el 60,3%.

**Cuadro 1. Tasas de empleo en la Unión Europea en 1996**

Países	Ocupación (15 a 64 años)	Países	Ocupación (15 a 64 años)
Dinamarca	75,5	Francia	60,3
Suecia	70,3	Luxemburgo	59,6
Austria	69,8	Grecia	56,9
Reino Unido	69,8	Bélgica	56,6
Países Bajos	65,1	Irlanda	56,3
Portugal	63,8	Italia	51,4
Alemania	62,6	España	47,2
Finlandia	61,7	<b>Unión Europea</b>	<b>60,3</b>

Fuente: EUROSTAT (1997). Ocupación en la Unión Europea.

Con todo, algunos de tales desequilibrios, como las tasas de empleo, iniciaron su recuperación con el comienzo del s. XXI, pero volvieron a su senda negativa con la crisis económico-financiera o recesión que se inicia en USA en el 2008. Las tasas de empleo del cuadro 2 destacan la diferencia entre los años 2007 (de recuperación, con una tasa nacional de empleo que había subido al 54,38%) y 2012 (en plena crisis económica, cuya tasa nacional de empleo vuelve a bajar (44,71%), más aún que la de 1996.

**Cuadro 2. Tasas de empleo en 2007 y 2012 por comunidad autónoma en España**

Comunidad autónoma	2007 (T4)	2012 (T4)	Comunidad autónoma	2007 (T4)	2012 (T4)
Andalucía	48,88	37,98	Extremadura	45,51	37,07
Aragón	56,52	49,12	Galicia	49,9	43,22
Asturias, Principado de	46,6	39,92	Madrid, Comunidad de	60,83	52,47
Baleares, Illes	57,6	49,55	Murcia, Región de	55,62	43,25
Canarias	53,96	42,16	Navarra	58,17	50,18
Cantabria	54,02	46,13	País Vasco	54,74	48,55
Castilla y León	50,23	43,54	Rioja, La	56,83	47,83
Castilla - La Mancha	52,31	41,34	Ceuta	44,29	36,31
Cataluña	59,48	48,12	Melilla	47,42	41,78
Comunidad Valenciana	54,96	43,15	<b>Nacional</b>	<b>54,38</b>	<b>44,71</b>

Fuente: INE (2007 y 2012). Encuesta de Población Activa. Tasas empleo de 2007 y 2012

## 2.2. Condiciones naturales adversas y crecimiento de la población

Si Canarias forma parte de esa España, cuyo proceso de modernización y vitalidad, así como algunos desequilibrios de las últimas décadas hemos destacado anteriormente, cabe pensar que, con mayor o menor intensidad según los casos, la sociedad canaria forma parte también de esta realidad española.

Referidos expresamente a Canarias, Rodríguez Martín y Martínez de la Fe (1992: 74) destacan las que, en su opinión, representan las señales más luminosas del futuro de este territorio: "la plasticidad del tejido social que se observa sobre todo en la adopción de pautas modernizadoras relacionadas con la estructura familiar, la mujer, la sensibilidad a las desviaciones de poder, la valorización del medio ambiente, la asunción en el juego democrático del respeto a las alternancias en el poder, y la sensibilidad activa en colectivos aún no numerosos para los problemas universalistas del hambre, la paz y el asociacionismo para resolver problemas".

Pero las luces no impiden ver las sombras, que señalan los mismos autores, a principios de los noventa del s. XX, cuando se refieren a las condiciones naturales adversas: la lejanía respecto al continente del que forma parte, el hecho de ser un territorio fragmentado en islas y la escasez de recursos naturales. Pero lo peor es que a estas condiciones, ya de partida negativas, se añaden otros elementos, si no negativos, sí claramente inciertos: las insuficiencias y limitaciones estructurales, la incertidumbre acerca de su régimen económico creada por la incorporación a la Unión Europea y la construcción de una nueva organización político-administrativa.

Un hecho que llama la atención de Canarias es que en un pequeño territorio formado por ocho islas (si incluimos La Graciosa), con una extensión total de 7.446 kilómetros cuadrados, vive, según datos de 2012, una población de 2.118.344 de habitantes (ver cuadro núm. 3), de los cuales en torno al 11% reside en núcleos rurales, frente al 89% que habita en ciudades. Pero lo más llamativo de la situación de las diferentes islas no es tanto el número total de habitantes como su crecimiento. En el mismo cuadro 3 vemos que a lo largo de los catorce años de referencia el incremento general (casi un 30%) no solo es mayor que la media del Estado (11,4 puntos de diferencia), sino que en algunas islas dicho incremento se dispara, como es el caso de Fuerteventura (una subida del 117,17%) o Lanzarote (67,51%).

**Cuadro 3. Población canaria en 1998 y en 2012**

Islas Canarias	1998	2012	Incremento	% Incremento
Gran Canaria	715.994	852.225	136.231	19,03
Lanzarote	84.849	142.132	57.283	67,51
Fuerteventura	49.020	106.456	57.436	117,17
Tenerife	677.485	898.680	221.195	32,65
La Palma	78.198	85.468	7.270	9,30
La Gomera	16.790	22.350	5.560	33,11
El Hierro	7.679	11.033	3.354	43,68
<b>Total Islas Canarias</b>	<b>1.630.015</b>	<b>2.118.344</b>	<b>488.329</b>	<b>29,96</b>
<b>España</b>	<b>39.852.651</b>	<b>47.265.321</b>	<b>7.412.670</b>	<b>18,60</b>

Fuente: INE (1999b). Cifras de población. ISTAC (2012a). Canarias en cifras 2012.

### 3.3. Expansión económica y desempleo

Pese a las condiciones naturales adversas y los problemas del archipiélago, los datos consultados nos indican que a partir del año 1990 la economía de Canarias inicia un importante período de desarrollo después de varios años de crisis; hecho que se manifiesta sobre todo en un crecimiento del PIB, en algunos momentos superior a la media española. Ello es debido, según los analistas del momento, a la posición estratégica que ha terminado ocupando el sector servicios, y sobre todo el turismo, entre los sectores productivos de Canarias, tal como vemos en el cuadro 4: el sector servicios produce casi el 80% de todo el PIB de Canarias, lo cual coincide lógicamente con la estructura del empleo, donde también el sector servicios recoge más del 73% de los trabajadores.

**Cuadro 4. Distribución del PIB y del empleo en Canarias por sectores de producción**

Sectores producción	Distribución del PIB, 1994	Distribución del empleo, 1996
Agricultura	4,4	7,7
Industria	8,8	9,2
Construcción	7,5	9,2
Servicios	79,3	73,1

Fuente: ICFEM (1998): El reto del empleo.

Si comparamos estos datos con los del Estado, vemos que, con cifras de 1997, la distribución de empresas en Canarias según los sectores económicos difiere del resto de la media española. En el caso de la industria, por ejemplo, el porcentaje de las empresas canarias que se dedican a este sector es inferior al resto del Estado; sin embargo, el porcentaje de las empresas de Canarias dedicadas al comercio y al resto de los servicios es algo mayor que en el conjunto del país (CES-CANARIAS, 1998: 106).

En cualquier caso, está claro por los datos disponibles, que dentro del sector servicios el turismo constituye un pilar básico de la economía de Canarias, tanto por su crecimiento en sí mismo, como por la influencia que viene teniendo en el sector de la construcción, cuyo crecimiento se desarrolla en paralelo al de las ofertas turísticas.

El dinamismo de este subsector del turismo se refleja en los datos sobre el aumento de los turistas que nos visitan cada año. En el cuadro núm. 5 vemos que en 1993 viene a Canarias un total de 8.328.976 de turistas, visitantes que diecinueve años después ascienden a 13.230.564 en 2012, con un incremento a lo largo de estos años de casi un 60%. Vemos también en el cuadro que en ambos períodos el porcentaje de turistas extranjeros frente a los del resto de España es superior al 75%.

**Cuadro 5. Turistas que vienen a Canarias del extranjero y del resto de España**

Origen	Año 1993	Año 2012	Incremento	% Incre.
Desde el resto de España	1.615.027	3.133.210	1.518.183	94,00
Desde el extranjero	6.713.949	10.097.354	3.383.405	50,39
Total entrada de pasajeros	8.328.976	13.230.564	4.901.588	58,85

Fuente: Elaboración propia con los datos del ISTAC (2012c). Recopilación de Estadísticas de Transporte Aéreo

Por otra parte, como ya adelantábamos anteriormente, si analizamos los datos de crecimiento observamos que el dinamismo de la economía de Canarias no se ha reflejado suficientemente en el empleo, que mantiene todavía altas tasas de paro. En Canarias existe un mercado de trabajo claramente desequilibrado, incapaz de absorber la tasa de paro existente. En el cuadro núm. 6 tenemos cifras de la población canaria de 16 y más años según su relación con la actividad económica. Hemos elegido tres momentos diferentes: 1992, uno de los años referidos al período en que se inicia la recuperación económica después de años de crisis; 2007, momento más alto de la recuperación económica y al mismo tiempo punto de partida de la nueva crisis financiera o recesión, que aún no había afectado al empleo; y 2012, momento de plena crisis económica con efectos ya claramente negativos en el crecimiento, el empleo y las desigualdades.

Como vemos en el citado cuadro 6, los resultados son manifiestamente significativos: en 1992 (en los comienzos de la recuperación, todavía la tasa de actividad es baja (51,3%) y alta la tasa de paro (24,8%, casi cinco puntos por encima de la del Estado que se situaba en el 20,3% en ese momento);



en 2007, momento de mayor desarrollo y crecimiento del empleo, la tasa de actividad había subido al 60,6% y la tasa de paro había bajado hasta el 11,0%, pero aún por encima de la de España que ya había caído hasta el 8,6%; finalmente, en el 2012, ya en plena crisis económica, vuelve a subir la tasa de actividad (62,6%), pero el paro se desploma llegando a bajar hasta el 32,6%, nuevamente también todavía por encima de la media española que resiste en el 25,77%, hecho que golpea con más fuerza a las mujeres y a los jóvenes.

**Cuadro 6. Evolución de la población canaria de 16 y más años según su relación con la actividad económica: 1992-2012**

Relación con la actividad económica	1992	2007 (T4)	2012 (T4)
Población de 16 y más años	1.144.600	1.688.900	1.759.490
Activos	586.800	1.024.300	1.100.580
Tasa de actividad	51,3%	60,6	62,6%
Ocupados	441.100	911.500	741.820
Tasa de ocupación o empleo	38,5%	54,0	42,2%
Parados	145.700	112.800	358.760
Tasa de paro	24,8%	11,0	32,6%
Inactivos	548.100	664.600	658.910
Población contada aparte	9.700		

Fuente: ISTAC (2012b). EPA/Series trimestrales. Población de 16 y más años según relación con la actividad económica.

#### 2.4. Cierta fragilidad laboral y de las empresas

Está claro que, como venimos diciendo, pese al dinamismo experimentado en la economía de Canarias desde 1990, no se ha reducido de forma significativa el desempleo, fenómeno que se agudiza, como ya hemos visto, con la crisis económica y financiera de 2008. Quienes han intentado abordar esta situación apuntan algunas explicaciones: por una parte, están los que opinan sobre una cierta fragilidad tradicional en las empresas de Canarias, que contrasta con los cambios estructurales que se están produciendo a nivel internacional por efecto de la globalización de los mercados; y por otra, no faltan quienes aluden a las dificultades propias de un modelo económico tradicional basado en un fuerte proteccionismo, con un mercado laboral dependiente y escasamente innovador y con unos trabajadores que poseen importantes déficits de formación.

**Cuadro 7. Tipos de trabajadores en Canarias y España**

Trabajadores	Canarias	España
Autónomos	13 %	15 %
Empleadores	7 %	12 %
Asalariados	80 %	73 %

Fuente: ICFEM (1998). El reto del empleo

Una prueba de lo dicho la tenemos en el cuadro 7, con datos aportados por el ICFEM (1998) en *El reto del empleo*: el porcentaje de autónomos y de empleadores es más bajo en Canarias que en el resto del Estado, y al mismo tiempo vemos que el número de asalariados es mayor en Canarias que en el conjunto nacional. Son tres datos sobre el empleo que nos remiten a esa mayor fragilidad, dependencia y escasa innovación del mercado laboral y de las empresas de Canarias en ese momento.

En el mismo informe del ICFEM (1998) se analizan las actitudes de los canarios ante el empleo y el trabajo, destacando que las expectativas respecto del empleo en Canarias en muchos casos resultan más tradicionales y dependientes que innovadoras y autónomas, toda vez que aún se mantienen en un alto porcentaje el interés por ser contratado, en lugar de la motivación por ser emprendedor.

El nivel de formación de los trabajadores también nos remite a ese grado de fragilidad y dependencia del mercado laboral canario. En el cuadro 8 vemos que el 57,3% de la población ocupada en 2001 solo tenía un nivel de formación básica o menos, sin ninguna cualificación profesional o universitaria. Por otra parte, los datos del nivel de estudios adquieren un tinte más dramático si analizamos la instrucción de la población canaria que está en situación de desempleo: en ese mismo año se eleva al 65,6 el porcentaje de los parados sin cualificación alguna profesional o universitaria.

**Cuadro 8. Estudios de los ocupados y parados en Canarias en 2001**

Nivel estudios	Ocupados	%	Parados	%
Sin estudios	54.440	8,0	9.815	10,0
Estudios Primarios	120.175	17,6	20.159	20,5
Enseñanza Secundaria I	216.149	31,7	34.472	35,1
Enseñanza Secundaria II	125.397	18,4	17.305	17,6
Enseñanza Superior	165.915	24,3	16.437	16,7
<b>Total</b>	<b>682.076</b>	<b>100,0</b>	<b>98.188</b>	<b>100,0</b>

Fuente: ISTAC (2001). Estadística de Condiciones Sociales de la Población Canaria, tabla II.12.

Relacionado con el nivel de formación hay otro aspecto, como es la movilidad laboral, que contrasta también con la situación de otros países desarrollados: los datos de 1998 nos dicen que la movilidad de la población activa es muy baja en Canarias, si tenemos en cuenta que el porcentaje de los que han tenido un solo trabajo (más del 75%) o dos (más del 12%).

En resumen, a nivel internacional podemos concluir que se están produciendo importantes cambios en el orden social y económico, cambios que afectan de modo especial a las empresas y al mercado laboral; asimismo, en medio de esta situación internacional constatamos cierta fragilidad en la situación de las empresas de Canarias (falta de formación, escasa movilidad de los trabajadores, limitado número de trabajadores emprendedores, rigidez del mercado laboral, problemas de competitividad, etc.), lo que en algunos casos está obligando a los empresarios a desprenderse de los trabajadores que poseen un nivel bajo de cualificación y a contratar a trabajadores foráneos.

## 2.5. Tradición migratoria, pobreza y problemas de marginación social

Otro de los fenómenos característicos de la realidad canaria es la tradición migratoria del archipiélago. que viene coincidiendo con las épocas de crisis. Concretamente desde el año 1946 al 1976 emigraron, fundamentalmente a América (Cuba y Venezuela, sobre todo), más de 125.000 canarios, siendo mayor la incidencia de este hecho antes de 1960. Algunos historiadores, describiendo este fenómeno migratorio, hablan de la época de los barcos de vela fantasmas, refiriéndose con ello al traslado de emigrantes clandestinos por parte de la flota pesquera canaria de la época. (Hernández González, 1995; Martínez Gálvez y Medina Rodríguez, 1996).

Con la llegada del turismo en torno a 1960, el fenómeno migratorio se traslada del campo a las grandes ciudades, sobre todo a las capitales de provincias, transformando así el asentamiento tradicional agrícola de las islas. Emigran fundamentalmente los jóvenes en busca de mejores condiciones de trabajo, quedándose los mayores dedicados a las tareas del campo. Una muestra de ello es que la

diferencia entre la población residente de hecho y de derecho era casi de 200.000 personas en el año 1986, con importantes incrementos de la densidad de población en las islas de Gran Canaria y Tenerife.

Con el paso de los años, este fenómeno de la emigración interna unido al problema del paro ha creado en las grandes ciudades desmesurados núcleos urbanos, situados en el centro o en la periferia, desprovistos de servicios y equipamientos mínimos. En estas zonas acaban surgiendo problemas sociales de todo tipo (hacinamiento, insalubridad, pobreza, etc.) y se crean auténticas bolsas de marginación social, donde los habitantes se encuentran desarraigados, aislados y ajenos a su ambiente y su cultura de origen. El impacto social que está produciendo este fenómeno se ha acusado en los últimos años, con diferentes formas de segregación social y laboral. En muchos casos estos problemas de marginación social se agudizan como consecuencia del incremento del tiempo libre y de ocio, fenómeno propio de las sociedades desarrolladas, que afecta sobre todo a muchos ancianos y a no pocos jóvenes y adultos.

Tal marginación social constituía en 1992 uno de los graves problemas del archipiélago, según el informe del Consejo Económico y Social de Canarias de ese año: "Más allá de la discusión estadística sobre el número de personas que se encuentran bajo el umbral de la pobreza (en situación de indigencia o mendicidad), el deterioro del nivel de rentas, el desempleo, el aumento de las familias monoparentales por el incremento de los divorcios y separaciones y la inadecuada distribución de la riqueza, agudizan la situación de determinados colectivos sociales que presentan carencias o limitaciones para satisfacer las necesidades básicas en bienes y servicios como la alimentación, la vivienda, el equipamiento colectivo, los espacios de relación social, la cultura, el deporte, el ocio digno, las prestaciones económicas o determinadas áreas de salud" (CES-CANARIAS, 1993: 39).

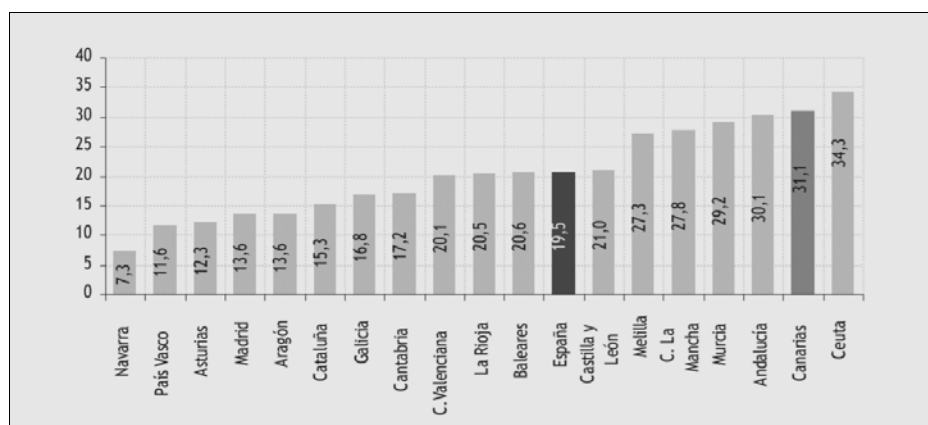
Se trata de una problemática, siguiendo con el informe del CES-CANARIAS (1993), cuyas características son las de una sociedad dual con graves dificultades de integración social en la que están afectados principalmente los siguientes colectivos: jóvenes, ancianos, enfermos (sobre todo psíquicos y toxicómanos), parados (particularmente de larga duración y jóvenes sin primer empleo), mujeres (especialmente con cargas familiares no compartidas), discapacitados físicos, minorías étnicas e inmigrantes (pág. 39).

Hablamos de una sociedad, pues, donde la marginación suele correlacionar con cifras altas de pobreza que, como en otros indicadores sociales, también se distancian del Estado y de otros países de nuestro entorno, aunque en determinados períodos el crecimiento de Canarias en términos puramente económicos, haya sido superior a la media nacional, tal como hemos visto anteriormente.

En un informe elaborado por el Equipo de Investigación Sociológica (EDIS) y editado por la Fundación FOESSA sobre *Las condiciones de vida de la población del Archipiélago Canario* (EDIS, 1996), se reconoce que, entre 1981 y 1991, Canarias ha sido la comunidad autónoma que más ha crecido en PIB y en las mismas fechas los niveles de pobreza no han bajado del 24% (pág. 15). Se trata de una situación que golpea con mayor dureza a los jóvenes (casi la mitad de la población que se encuentra bajo el umbral de la pobreza en Canarias, el 48,5%, unas 217.440 personas, tiene menos de 25 años), a los que tienen un menor nivel de estudios (el 43,9% de todos los pobres son considerados analfabetos absolutos o funcionales) y a las mujeres que viven solas y tienen una avanzada edad (pág. 89).

Datos más recientes sobre la pobreza en las islas los aporta el citado Consejo Económico y Social de Canarias, pero esta vez con cifras referidas al año 2010 (en plena crisis económica y financiera de la que ya hemos hablado). En el cuadro 9 vemos que el riesgo de pobreza en Canarias (31,7) es de los mayores del Estado, teniendo en cuenta que la media está en 19,5 y hay Comunidades Autónomas cuyo riesgo de pobreza es inferior a 12,3 y 7,3.

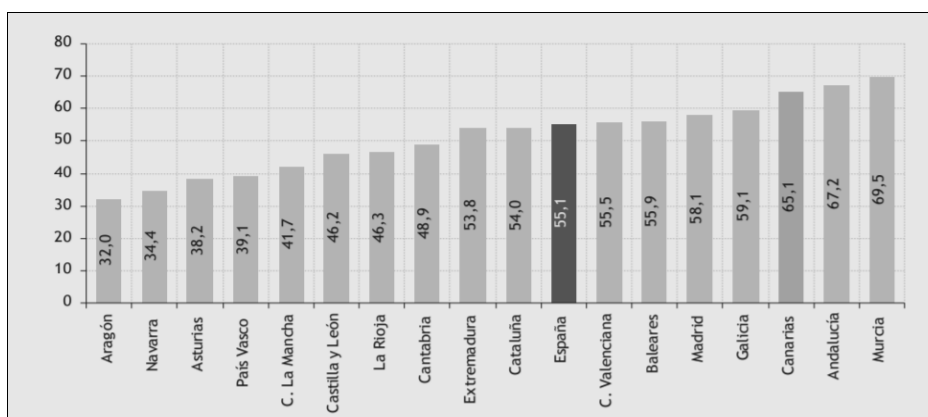
**Cuadro 9. Tasa de riesgo de pobreza en Canarias. Comparativa con el resto de comunidades autónomas. 2010 (Datos expresados en %)**



Fuente: CES-CANARIAS (2012). *Informe Anual 2012 del CES sobre la situación económica, social y laboral de Canarias en el año 2011*, pág. 260.

Si en lugar de centrarnos en el riesgo de pobreza, nos fijamos en las dificultades de los hogares canarios para llegar a fin de mes, los datos ponen de manifiesto una desigualdad aun mayor. En el cuadro 10 vemos que el porcentaje de hogares canarios con tales dificultades es del 65,1%, diez puntos por encima del valor medio nacional y más de treinta que el de otras comunidades autónomas.

**Cuadro 10. Hogares canarios con algún grado de dificultad para llegar al final de mes. Comparativa con el resto de comunidades autónomas. 2010 (Datos en %)**



Fuente: CES-CANARIAS (2012). *Informe Anual 2012 del CES sobre la situación económica, social y laboral de Canarias en el año 2011*, pág. 262.

Otro de los estudios que aportan datos sobre este problema de pobreza y marginación social se ha publicado en 1997 con el título *Diagnóstico de la problemática del menor y la familia en Canarias*, elaborado por la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales (1997). Lo primero que cabe destacar de este informe es la existencia de dos modelos de familias: por un lado, las familias monoparentales (formadas por el padre o la madre solo con los hijos), que representan más de 40.000 hogares, han aumentado un 67% en diez años; y por otra parte, los hogares polinucleares (aquellos en los que viven dos o más núcleos familiares), que se han duplicado en la década de los 80 hasta representar más de 31.000 hogares. Tales modelos representaban en 1997 el 18% de las familias canarias que, a juicio de los autores del informe, podrían ser calificadas como frágiles y vulnerables, debido a la inestabilidad de sus componentes, la sobrecarga de la mujer, la ausencia de roles cooperativos y deficiencias en los procesos de socialización (pág. 91-93).

Al mismo tiempo se constata en el informe que esta fragilidad familiar está unida a otras fragilidades que problematizan más todavía la situación de estas familias: fragilidad en el empleo (paro o subempleo), fragilidad en la educación (bajo nivel de estudios de los padres, absentismo y abandono escolar por parte de los menores, desconexión entre escuela y familia, fracaso escolar, etc.), fragilidad en la salud (poca prevención, insuficiente alimentación, falta de higiene, enfermedades, consumo de tóxicos), fragilidad conductual y psicoafectiva (baja autoestima, conductas violentas, ausencia de progenitores, relaciones conflictivas, malos tratos, promiscuidad, abusos sexuales, etc.), fragilidad en el uso del tiempo libre (uso desmedido de la televisión, peligros de contacto con las drogas y la delincuencia, problemas de comunicación, etc.), fragilidad en el hábitat (hacinamiento y carencia de servicios en las viviendas, precariedad de los edificios, ausencia de actividades culturales y de ocio, limitadas redes de apoyo, etc.), fragilidad de los valores (subsistencia, inmediatez, dinero, escasa valoración del trabajo, los hijos no ocupan el eje central de la vida de los padres, problemas de responsabilidad, etc.) (pág. 249-274).

Una información más actualizada sobre la situación de los menores en Canarias consta en *La infancia en Canarias*, publicación editada por el Comité Canarias de UNICEF (2012). Con datos de la *Encuesta de Condiciones de Vida 2010* (INE, 2010a), se aportan algunas cifras que merecen nuestra atención. En primer lugar, se señala que en 2010 había en Canarias 375.710 niños (menores de 18 años), de los cuales 111.586 (el 29,7%) se encontraba bajo el umbral de la pobreza. En tal sentido, precisa el informe lo que esto significa: “ser un niño pobre en España no significa necesariamente pasar hambre, pero sí tener muchas más posibilidades de estar malnutrido; no significa no acceder a la educación pero sí tener más dificultades para afrontar los gastos derivados de ella, tener más posibilidades de abandonar los estudios y que sea mucho más difícil tener acceso a los estudios medios o superiores; ser pobre no significa no poder tener donde guarecerse pero sí habitar una vivienda hacinada en la que no existen espacios adecuados para el estudio o la intimidad; ser un niño pobre en España no significa no poder acudir al médico, pero sí tener problemas para pagar algunos tratamientos y acceder a prestaciones no contempladas en la sanidad pública” (pág. 13).

Avanzando más en el análisis de la pobreza infantil de Canarias, vemos en el mismo informe que el riesgo de pobreza o exclusión, lo que se conoce en Europa como el indicador AROPE (obtenido teniendo en cuenta la población que se encuentra bajo el umbral de la pobreza, los hogares con baja intensidad en el empleo y la privación material severa) se sitúa en el 35,3% para toda la población y en el 40% para la población infantil (pág. 13).

## 2.6. Una visión analítica de los problemas económicos y sociales de Canarias

Terminamos esta aproximación a la situación económica y social con parte del contenido de un informe sobre los problemas estratégicos del archipiélago canario que, aunque se publicó en 1993, en nuestra opinión sigue teniendo vigencia en la actualidad por el tipo de análisis que se hace y por los problemas que se identifican, describen y se relacionan entre sí. Se trata de una visión analítica de los problemas, escrita por un grupo de expertos (Espino Romero *et al.*, 1993: 26-48) bajo el título *Los problemas de Canarias desde una visión prospectiva*. Basándose en la metodología de J.W. Warfield denominada *Modelización Estructural Interpretativa* (IMS), llegan a identificar hasta 13 problemas importantes de carácter estratégico para el desarrollo de las islas: 1) falta de vertebración de la sociedad civil, 2) marginación social, 3) debilidad institucional de la Comunidad Autónoma, 4) desajustes político-partidistas, 5) carencias de formación y cualificación profesional, 6) elevado y sostenido índice de paro, 7) insuficiente dotación de infraestructuras, 8) recursos frágiles del territorio, 9) costes adicionales en la accesibilidad, 10) inmadurez de la estructura empresarial, 11) eco-

nomía centrada en el turismo, 12) desajustes en la actividad productiva, 13) limitado uso de nuevas tecnologías.

No obstante, lo más destacable de la aportación de estos autores no es la identificación de los problemas, sino más bien el análisis que hacen de las relaciones entre los mismos. Así, solo uno, el problema 7 (insuficiente dotación de infraestructuras) es *inicial*, en el sentido de que causa a otros sin ser causado por ninguno de ellos. Este, junto con el problema 9 (costes adicionales de accesibilidad), forma el grupo de los llamados *problemas de primer nivel*, en la medida en que las acciones que incidan en la mejora de este primer nivel contribuirán a resolver todos los demás.

Destacan los autores que el problema 2 (marginación social) obedece a múltiples factores, pero no es causa directa de ningún otro problema de la lista: se trata en este caso de un *problema terminal*. "Esto quiere decir, por ejemplo, que las políticas sociales no repercuten directamente en mejorar las condiciones del territorio, de la tecnología o de la economía, pero que aumentando el crecimiento económico, el uso racional de los recursos no renovables o la planificación de los asentamientos urbanos se contribuye a disminuir la marginación social y a aumentar la calidad de vida" (pág. 44).

Espino Romero y su equipo identifican además algunos *pares de problemas*, indicando que cada uno influye y potencia al otro. Uno de estos pares de problemas está formado por el 8 (recursos frágiles del territorio) y el 11 (economía centrada en el turismo), formando este a su vez par con el 10 (inmadurez de la estructura empresarial), que al mismo tiempo mantiene una relación recíproca con el 5 (carencias de formación y cualificación profesional). Las relaciones y reciprocidades entre estos pares de problemas hacen que se retroalimenten entre sí, de tal modo que si se agrava uno de ellos se corre el riesgo de producir entre ambos una dinámica peligrosamente explosiva.

Otro tipo de relaciones entre los problemas se denomina *círculos viciosos*. Así, forman un círculo vicioso los problemas 10 (inmadurez de la estructura empresarial), 5 (carencias de formación y cualificación), 13 (limitado uso de nuevas tecnologías), 8 (recursos frágiles del territorio) y 11 (economía centrada en el turismo), cuyas particulares relaciones configuran para los autores el mayor *macroproblema* de Canarias.

Desde el punto de vista del trabajo que nos ocupa, conviene destacar dos cuestiones de la aportación de estos autores que nos parecen importantes: por un lado, el carácter de problema terminal que tiene la marginación social, entendida como la consecuencia indirecta de otros muchos problemas; y por otra parte, habría que resaltar que el mayor macroproblema de Canarias, según estos expertos, es fruto de las relaciones entre cinco problemas, de los cuales tres tienen que ver directamente con la formación de las personas adultas.

A continuación nos interesa ampliar nuestra mirada tratando de enmarcar la situación económica y social de Canarias en un contexto más amplio, el de la actual sociedad de la información, perspectiva desde la que podremos entender mejor buena parte de los problemas sociales de nuestra realidad más próxima.

### 3. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Ante la realidad económica y social de Canarias que hemos descrito anteriormente caben varias preguntas. ¿A qué es debido que, pese al dinamismo experimentado en la economía canaria (sobre todo antes de la crisis económica y financiera del 2008), las cifras de desempleo no se hayan reducido de forma significativa, parte de las empresas no hayan conseguido modernizarse al nivel de otros países de nuestro entorno y nos encontremos actualmente con graves problemas de pobreza y marginación social en una zona que posee buena parte de las características de los países desarrollados? Si por lo que parece, en la actualidad asistimos a múltiples cambios sociales y económicos de carácter

global que están influyendo de forma significativa a nivel local, ¿cuál es el alcance y la dimensión de tal influencia? Y sobre todo una tercera pregunta, que afecta al tema que nos ocupa según el título de este ensayo: ¿qué relación tiene todo ello con la Educación de Adultos y de qué modo afecta a las acciones formativas que se llevan a cabo con personas adultas?

La respuesta no es sencilla, ya que depende de múltiples factores que conviene analizar. Una posible explicación sobre la situación de Canarias descrita anteriormente ya la hemos visto con el tipo de análisis que nos proponen Espino Romero *et al.* (1993), destacando un conjunto de cuestiones que, desde nuestro punto de vista, relacionan la problemática de Canarias con la formación que precisan los públicos adultos. Para profundizar más en todo ello, abordaremos a continuación las características de la sociedad actual y su relación con los currículos y proyectos educativos destinados a las personas adultas.

En primer lugar, más allá de la situación económica y concreta de Canarias, descrita anteriormente, desde el punto de vista sociológico, tenemos que señalar otros cambios más globales de la sociedad actual, que sin duda también están influyendo en Canarias, aunque no queda claro que expliquen del todo los problemas y desequilibrios mencionados, que vienen aquejando a las islas durante años.

Nos referimos a los cambios sociales, económicos y culturales que se están produciendo en los últimos años en los países desarrollados, cambios estructurales que están consiguiendo modificar, no solo el tipo de trabajo en las empresas, sino también nuestra vida cotidiana, el interior de las familias y la actividad social y comunitaria.

Así, nos dicen los sociólogos que ya no estamos en la *sociedad industrial*, sino en un nuevo tipo de sociedad que algunos denominan *postindustrialismo* o también *sociedad postindustrial*, término acuñado, entre otros, por Touraine (1969) y Bell (1973). Entre las características de este tipo de sociedad, los autores señalados se refieren a tres rasgos que la distancian de la sociedad industrial: uno, el aumento de sector servicios, que crece más que el sector industrial; dos, el incremento exponencial de las tecnologías de la información frente a las tecnologías industriales tradicionales; y tres, la economía basada en la información a diferencia de la economía basada en los bienes de la época industrial.

Otros autores consideran que, si bien las características que señalan Touraine y Bell son nuevas y describen unos cambios realmente notables, sin embargo, su denominación como *sociedad postindustrial* no resulta adecuada, porque se limita a señalar la secuencia temporal (post-industrial: lo que viene después de), porque se centra en las diferencias con la época anterior y porque no consigue explicar del todo la amplitud y la complejidad de los cambios que se están produciendo en la estructura de nuestras actuales sociedades desarrolladas. Más clarificador sería que la propia denominación caracterizara las señas de identidad de la sociedad actual, sin limitarse a indicar que no es igual que antes (Castells, 1994: 16-24; Flecha, 1994: 57).

Por tanto, ante las deficiencias que representaba la teoría postindustrial para explicar los cambios en las sociedades modernas, los sociólogos y filósofos sociales prefieren la denominación de *sociedad de la información*. Pero no es el único nombre que se usa: en el cuadro 11 vemos otras denominaciones y sus autores, cuyas obras se pueden consultar en la bibliografía de este ensayo. Como se puede ver en el cuadro, los nombres que se utilizan para referirse a la sociedad actual son muy variados y todos tienen que ver con los efectos de las tecnologías informáticas en la estructura y relaciones sociales.

¿A qué nos referimos cuando usamos la expresión *sociedad de la información*? De acuerdo con Castells (2002) (que prefiere usar la expresión *La era de la información*, título del libro en tres volúmenes en el que da cuenta de este nuevo paradigma social), nos referimos a las transformaciones estructurales que se están produciendo en las sociedades modernas, en virtud de las cuales el fun-

cionamiento y la estructura de la sociedad han dejado de basarse en la producción y el comercio de bienes y mercancías (que era lo propio de la sociedad industrial) para centrarse en el manejo y control de la información y el conocimiento.

**Cuadro 11. Otras denominaciones de la sociedad actual y sus autores**

Sociedad post-industrial	Touraine, 1969
Sociedad del conocimiento. Sociedad cognitiva	Comisión Europea, 1996
Sociedad informacional. Sociedad red. Era de la información	Castells, 2002
Sociedad digital	Terceiro, 1996
Mundo virtual. Mundo digital	Negroponete, 1999
Cibersociedad	Joyanes, 1997
Aldea global	McLuhan, 2002
Telépolis	Echeverría, 1994
Tecnópolis	Postman, 1994
Sociedad líquida	Bauman, 1999
Sociedad del riesgo	Beck, 2002b y 2006
Sociedad postmoderna	Lyotard, 1998; Vattimo, 1998b

Insisten los estudiosos de esta materia en que los cambios que se están produciendo en las actuales sociedades avanzadas, lejos de ser circunstanciales o de menor grado, forman parte de un complejo proceso de transformación estructural y de largo alcance. Tal es la dimensión y la velocidad de los cambios en todos los órdenes que, no solo incrementan la perplejidad y las incertidumbres, sino que también están impidiendo establecer predicciones aceptables de cara al futuro.

Se trata de una nueva forma de sociedad que se caracteriza por la capacidad de los ciudadanos y sus instituciones para obtener y compartir información y conocimiento en cada momento, desde cualquier lugar y de la forma que se prefiera; cambios, en definitiva, que han terminado por ejercer un gran impacto en las relaciones sociales, la economía, el mundo del trabajo, la educación, la familia, la política, las instituciones y la propia vida cotidiana (Castells, 2002).

Precisamente sobre la influencia de este tipo de sociedad en la política, Majó (1997: 187) destaca que “la sociedad de la información puede tener, y tendrá con toda seguridad, efectos importantes e inéditos sobre nuestro sistema democrático”, con efectos positivos, pero también con posibles secuelas negativas que no podemos subestimar. Concretamente, este experto de la Unión Europea en temas de información y comunicaciones, señala tres ámbitos de funcionamiento de la democracia que se verán afectados en la sociedad de la información: las instituciones democráticas, los valores democráticos y el reparto del poder (pág. 187-215).

Conviene precisar, con todo, que no hablamos solo de los cambios tecnológicos con sus efectos en la organización social, la producción, el comercio, las empresas, el trabajo, etc.; en la sociedad de la información se están produciendo también cambios importantes que afectan a las certidumbres, los fundamentos, la seguridad, los valores y la identidad de los individuos. De ahí otras denominaciones que vemos en el anterior cuadro núm. 11, como *sociedad líquida* (Bauman, 1999, 2004 y 2007a) y *sociedad del riesgo* (Beck, 2002b y 2006), expresiones y análisis sociales que guardan una estrecha relación con la que aparece en último lugar en el cuadro, *sociedad postmoderna* (Lyotard, 1998; Vattimo, 1998b), una concepción esta última que, por la relación que tiene con la sociedad de la información, analizaremos más adelante en el apartado 4 de este ensayo.

La expresión de *sociedad líquida* la utiliza Bauman (1999) para referirse a la sociedad actual que, desde su punto de vista, no posee una forma propia que la caracterice, por lo que se comporta como los líquidos que se adaptan a sus recipientes o a los propios lugares donde caen; una sociedad sin



identidad, volátil, maleable y cada vez más global, debido al desarrollo de las tecnologías informáticas. Es lo contrario de una sociedad sólida, ya que ni el Estado, ni la familia, ni la escuela, ni el empleo son sólidos y duraderos; todo se torna temporal, pasajero, efímero, sin valores. Como sociólogo y filósofo social, Bauman entra en el debate “postmodernidad frente a modernidad”, pero desde su propia terminología de “modernidad líquida *versus* modernidad sólida”, destacando desde el punto de vista económico y social la diferencia entre consumo (propio de la modernidad sólida, necesario para la satisfacción de las necesidades y condición para la supervivencia) y consumismo (propio de la modernidad líquida que, más allá de la satisfacción de las necesidades y de la supervivencia, convierte el consumo en el fin principal de nuestra vida). Insiste en que vivimos en una sociedad líquida de consumidores, donde el consumismo parece cumplir la siguiente función social: “es un tipo de acuerdo social que resulta de la reconversión de los deseos, ganas o anhelos humanos en la principal fuerza de impulso y de operaciones de la sociedad, una fuerza que coordina la reproducción sistémica, la integración social, la estratificación social y la formación del individuo humano, así como también desempeña un papel preponderante en los procesos individuales y grupales de autoidentificación, y en la selección y consecución de políticas de vida individuales” (Bauman, 2007b: 47).

La otra expresión comentada anteriormente, *sociedad del riesgo*, es de Beck (2006). Al igual de Bauman, este sociólogo y ensayista alemán, se enfrenta a las posiciones ideológicas postmodernas, identificándose con aquellos autores que adoptan una visión crítica y reflexiva del análisis social. En una de sus obras principales, *Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, formula buena parte de su visión de la sociedad actual en torno a las dos expresiones que vienen en el título (riesgo y modernidad). A partir del accidente de la central nuclear de Chernobyl en Ucrania, Beck teoriza sobre la seguridad de las sociedades actuales, optando por una visión nueva de la modernidad. En la actualidad, nos dice, vivimos en una sociedad caracterizada por el riesgo, con peligro incluso para la supervivencia de la especie. Riesgos y amenazas (nucleares, ecológicos, financieros, etc.) que, en el fondo, no son otra cosa que fruto del desarrollo del capitalismo, en la medida en que dependen de los procesos productivos. Al mismo tiempo nos dice que todo ello es consecuencia del “máximo desarrollo de la modernidad” (Beck, 2006: 12), como si la modernidad hubiese evolucionado en su contra, por lo que no hay otra salida que lo que llama “modernidad reflexiva” o “segunda modernidad”, replanteando buena parte de los postulados modernos, como la ciencia, el progreso, el desarrollo social y la política (pág. 278-289).

Volveremos más adelante sobre los conceptos de modernidad y postmodernidad, precisamente por la relación que tienen con la estructura y rasgos de la sociedad actual, pero antes hemos de analizar con más detalle algunas características de la sociedad de la información. Si consultamos la bibliografía sobre el origen de este nuevo tipo de sociedad, vemos que se señalan múltiples factores combinados. Para este trabajo vamos a centrarnos principalmente en cuatro factores: el desarrollo tecnológico-informático, la globalización, la preeminencia del capital cultural y las nuevas desigualdades; finalmente, por la conexión que tiene este fenómeno con la educación, analizaremos las desigualdades en el campo de la Educación de Adultos.

### 3.1. Desarrollo tecnológico-informático

El desarrollo tecnológico parece ser la primera característica que está en el origen de la sociedad de la información. De todos es sabido que la sociedad industrial (que vino a sustituir a la anterior sociedad agraria) se caracterizó por el *desarrollo mecánico*, con la consiguiente creación de máquinas e ingenios y la proliferación de fábricas durante la Revolución Industrial, que se inicia a finales del s. XVIII con la invención de la máquina de vapor.

El desarrollo de la técnica también está en el origen de la sociedad de la información, pero no el desarrollo mecánico, sino el *desarrollo informático*, a partir de la aparición de los circuitos de silicio integrados, denominados microchips. El autor de *Megatrends*, Naisbitt (1982) nos dice al respecto que la tecnología informática es a la era de la información lo que la mecanización fue a la revolución industrial. El hecho es que después de la segunda mitad del siglo XX asistimos a un extraordinario desarrollo tecnológico, cuyos principales productos son ordenadores, móviles, televisores, consolas, reproductores y otros dispositivos, que consiguen procesar, almacenar y transmitir la información con un alto rendimiento, a un coste muy bajo y mediante procesos de miniaturización nunca vistos.

Se trata de toda una revolución informática cuyo largo alcance se ha debido al desarrollo tecnológico y al progreso creciente de la innovación y la ciencia, que han conseguido que el mundo digital y el bit se impongan ante la realidad física y el átomo. Conviene señalar que uno de los primeros ordenadores de la historia reciente, fue construido por IBM en 1947: el Mark I, que medía más de 15 metros de largo por 2,5 de alto, pesaba aproximadamente unas cinco toneladas, contaba con 30 kilómetros de cable y más de 3.000 interruptores y solo era capaz de realizar las cuatro reglas. Compárese, desde el punto de vista del tamaño, peso y rendimiento con algunas tarjetas actuales de no más de 10 por 5 centímetros, capaces de hacer la diversidad de cálculos de todos conocidos. Es evidente que el desarrollo tecnológico de los dispositivos informáticos en tan solo treinta o cuarenta años ha resultado ser exponencial, sobre todo en términos de capacidad, resultados y precios.

Pero, además de los productos en sí mismos, lo más extraordinario de este desarrollo tecnológico es su extensión y aplicación a todos los ámbitos de la sociedad (empresas, fábricas, tiendas, oficinas, hogares, escuelas, etc.) y su penetración creciente y rápida en todo el planeta. Dicho de otra manera, describimos un desarrollo tecnológico que nos ha cambiado la vida, las relaciones sociales, la familia, el mundo del trabajo, los procesos de formación, los servicios sociales, la actividad política, el devenir de la justicia, etc.

De todo este extraordinario desarrollo tecnológico hay que señalar uno de los resultados clave: Internet. Se trata de una red de redes de comunicación de datos, que se establece a través dispositivos informáticos que utilizan un mismo sistema (protocolos) de transmisión. Así se habla de una nueva "sociedad red" o "red de redes" o simplemente, "red" (Cebrián, 1998; Tapscott, 1998; Castells, 2006; y otros). Tapscott, reconocido en su momento como una autoridad mundial sobre la influencia de la red en las empresas y en la sociedad, nos dice que "la red se está convirtiendo en algo que no podrá pasar por alto ningún empresario, ningún político o simple curioso de nuestro tiempo [...] traerá cambios de largo alcance y grandes transformaciones en la economía, la política, la educación, el entretenimiento, la sociedad y la situación geopolítica [...] una revolución tan importante como cualquier otra de la historia" (Tapscott (1998: 13).

Inicialmente Internet se extiende de manera desigual, dependiendo del territorio, la riqueza, la cultura, la edad, etc. Posteriormente, fruto de su generalización a finales de los ochenta del s. XX, debido a los medios técnicos que facilitaron la interconexión, se inicia el apogeo y esplendor que hoy conocemos de esta red de redes. Sus consecuencias personales, familiares, económicas, sociales y educativas han sido analizadas ampliamente: se transforma el mundo laboral, el ocio, los medios de comunicación, la burocracia, la gestión, los sistemas educativos, la ciencia, pero sobre todo asistimos a la apertura y descentralización de la información y el conocimiento, que cualquier usuario de este planeta encuentra en la red (Comisión Europea, 1994; Echeverría, 1995; Terceiro, 1996; Majó, 1997; Tapscott, 1998; Cebrián, 1998; Area, 2001; Trigo, 2004; Medina, 2004; entre otros).

Y todo ello, relacionado con el efecto multiplicador que ha tenido el desarrollo de las tecnologías informáticas, también denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación, conocidas en

el campo de las ciencias sociales y en la literatura pedagógica por sus siglas TIC, a las que nos referiremos a continuación.

En el prólogo del libro de Negroponte (uno de los mayores expertos mundiales y miembro del Instituto Tecnológico de Massachusetts) se aporta un dato muy relevante sobre la dimensión que ha tenido este desarrollo de la informática en la actualidad: “si el automóvil hubiera tenido un desarrollo como la informática, hoy tendríamos un Rolls-Royce por menos de 300 pesetas, con la potencia de un transatlántico como el Queen Elizabeth para ser capaz de recorrer un millón de kilómetros (unas 25 vueltas al mundo) con un litro de gasolina (Negroponte, 1999: 11).

Finalmente, sobre esta revolución tecnológica conviene señalar una precisión que nos hace Castells: afirmar que el desarrollo de las tecnologías de la información está en el origen de las actuales transformaciones sociales no significa que constituyan la causa de los cambios sociales. Así como la sociedad industrial no se entiende sin la existencia de la máquina de vapor, en la actualidad no estaríamos hablando de sociedad informacional sin la existencia del microprocesador. Lo cual no significa que los cambios tecnológicos expliquen los cambios sociales; es decir, ni la máquina de vapor creó la sociedad industrial de entonces, ni ahora el desarrollo de las nuevas tecnologías puede considerarse como el único fundamento de los cambios actuales. Más bien, nos dice Castells, el desarrollo de las tecnologías de la información, en interacción con los sistemas sociales, han hecho de la información y del conocimiento elementos esenciales de la cultura, produciendo cambios en los procesos de producción, en las relaciones económicas, en la familia y en las estructuras de poder (Castells, 1994: 24-31).

### 3.2. Globalización

Otro de los factores esenciales que está en el origen y consolidación de la sociedad de la información es la globalización, entendiéndolo por ello la desaparición de las fronteras o límites entre países, afectando así a la economía, la sociedad, las empresas, el empleo y la cultura. Se trata de todo un proceso de mundialización (como también se le denomina) que, en la medida en que opera a escala planetaria, consigue una mayor comunicación e interdependencia entre los pueblos, instituciones y personas de todo el planeta.

Diferentes autores analizan este fenómeno desde diversos puntos de vista: como un nuevo escalón en el desarrollo del capitalismo; por el modo en que afecta a los mercados, el empleo y las economías de todos los países; analizando sus consecuencias para los individuos y las sociedades; desde el punto de vista político y su influencia en el desarrollo de las posiciones liberales o socialdemócratas; por su relación con la postmodernidad; etc. (Aguilar Monteverde, 2002; Bauman, 2002; Brünner, 1998; Friedman, 2006; Ghemawat, 2008; Giddens, 2007).

En su libro sobre *El mercado y la Globalización*, Sampedro (2002) se refiere a la globalización como una materia compleja y al mismo tiempo decisiva para el desarrollo futuro. Una cuestión, al fin y al cabo, sumamente controvertida, como se puso de manifiesto en dos foros que se desarrollaron por la misma época (2002) en Nueva York y Porto Alegre. Así resume Sampedro el contenido de los dos foros: “1) Tesis sostenida en el Foro Económico de Nueva York: a) La globalización es la única vía para acabar con la pobreza, y b) La globalización es inevitable porque es consecuencia del progreso técnico. 2) Tesis sostenida en el Foro Social de Porto Alegre: a) Cuanto más crece esta globalización más ganan los ricos y peor están los pobres, y b) Bastaría orientar el progreso técnico hacia el interés social pensando en todos para organizar otra globalización y otro mundo mejor, que es posible” (pág. 11).

Un ejemplo práctico, que nos permite aproximarnos a la globalización, analizando las pérdidas y ganancias de este fenómeno, o mejor, considerando quienes ganan y quienes pierden, es el de la tragedia del *Prestige*. En noviembre de 2002 se accidentó y se hundió en las costas de Galicia el petrolero *Prestige* con 77.000 toneladas de fuel, afectando a más de 2.000 kilómetros de la costa española, francesa y portuguesa. Según los datos de los medios de comunicación de entonces, la carga del vertido causó una de las catástrofes medioambientales más grandes de la historia de la navegación, cuya limpieza y tapado del buque llegó a costar unos 12.000 millones de dólares. Independientemente de las medidas de seguridad marítima que, con ocasión de la catástrofe, se plantearon a nivel europeo (restricciones de tales transportes en zonas especialmente sensibles, creación de una red de puertos de refugio, prohibición de determinados pabellones de conveniencia en aguas europeas, mejorar el mantenimiento de las flotas, etc.), el Estado español presentó la correspondiente denuncia, teniendo en cuenta que existía una sospecha razonable de negligencia e imprudencia por parte de las empresas que se ocuparon de las revisiones técnicas del buque; se trataba por tanto de que los responsables se vieran obligados a asumir las correspondientes obligaciones civiles, penales y financieras (se exigía una indemnización de 1000 millones de euros). La pregunta es ¿a quién iba destinada la denuncia y ante qué tribunales presentarla? La respuesta, como una paradoja que habla por sí misma, nos la da Barón (2003) en un artículo del periódico *El País*, precisamente titulado *Un naufragio globalizado*: “El hundimiento del *Prestige* -escribe Barón- es un ejemplo imitable (*sic*) de las consecuencias del funcionamiento de una economía globalizada sin reglas ni autoridades claras. Un buque construido en Japón en 1976; reparado a fondo en China en 2001; un propietario, Mare Shipping Incorporated, y un armador, Universe Maritime Limited, liberiano; un asegurador, P&I Club London Steamship Managers de Londres (Gran Bretaña); con una inspección anual en Dubai (Emiratos Árabes Unidos); dos inspecciones portuarias en Baltimore (EE UU) y Rotterdam (Holanda); una inspección medioambiental en San Petersburgo (Rusia); una sociedad clasificadora, American BS (EE UU); un fletador, Crown Resources AG, suizo, sociedad prontamente disuelta tras -al parecer- cobrar el importe del seguro, y una tripulación compuesta por un capitán griego, 24 filipinos y un rumano”.

Creemos que, más allá de los debates y controversias académicos, este ejemplo práctico puede servirnos para ver la transcendencia que tiene este fenómeno. La globalización significa que desaparecen las fronteras, sobre todo para los capitales y mercancías, no tanto para las personas y los ciudadanos (Beck, 1998; Stiglitz, 2002). Su crecimiento y extensión por todo el planeta está propiciando la aparición de sociedades donde las grandes empresas (a veces con más volumen que los propios Estados) están haciendo que pequeñas compañías tengan problemas y acaben por desaparecer (Castells, 2006). También sabemos que en un mundo globalizado predomina el mercado sobre los Estados, que pierden peso y margen de maniobra (Vilas, 2000; Rodríguez Braun, 2000; Kuttner, 2001). El resultado puede ser una sociedad mucho más abierta y menos rígida, más interconectada e interdependiente, pero al precio de vivir en un mundo cada vez más desregulado, con menos normas, donde la competencia feroz, la pérdida de derechos de los trabajadores y la desaparición de las identidades nacionales pueden acabar imponiéndose (Calatroni, 2010). No falta incluso quien se pregunta si no estamos también ante un fenómeno que puede representar una amenaza para la democracia y las libertades de los ciudadanos (Gurutz, 2000; Nymark, 2000; Beck, 2002a).

### 3.3. Capital cultural

En tercer lugar, hablamos de un tipo de sociedad caracterizada por la preeminencia del capital cultural, precisamente por la estrecha relación que existe entre cultura e información. Nos referimos a que los cambios y la evolución social ya no dependen solo del capital económico, en tanto que producción y comercio de bienes y mercancías, como sucedía en la sociedad industrial, sino también

del capital cultural, es decir, de la producción, gestión y trasmisión de la información y el conocimiento.

En efecto, el capital cultural se sitúa en el primer plano de la sociedad de la información, lo que significa que el conocimiento, la formación, la capacidad para seguir aprendiendo y las competencias de las personas y de las instituciones y empresas ocupan en la actualidad una posición relevante y una ventaja relativa. De alguna manera, vemos que los títulos de propiedad, como expresión del capital económico en la sociedad industrial, son sustituidos en la nueva sociedad por los títulos académicos, como expresión en este caso del papel que juega el capital cultural en la nueva sociedad.

Entre otras cosas, ello significa que el poder, antes ligado sobre todo al capital económico y a la posesión de materias primas, ahora también está vinculado al capital cultural, a los recursos de la mente humana, a la educación y a la formación continua, ya que tanto en las organizaciones, como en las empresas y la política se reconoce que quien posee la información tiene el poder; incluso la competitividad de las empresas cada vez depende más de la formación y de la distribución del conocimiento entre los trabajadores (Toffler, 1985 y 1991; Hernández, 2008; Majó, 1997; Flecha, 1994).

Lo mismo sucede con la posición de cada individuo en la estructura social: cada vez se debe más, no al capital económico (como en el pasado), sino al capital cultural. A ello se refiere la propia Comisión Europea (1996: 16 y 17), afirmando que la posición relativa de cada individuo en la sociedad depende cada vez más de las competencias y de los conocimientos que haya sabido adquirir a lo largo de su formación, es decir, que la cultura estructurará cada vez más nuestras sociedades.

Es más, desde el propio punto de vista económico, se constata que, a diferencia de lo que ocurría en la sociedad industrial (basada en la producción y comercio de bienes y mercancías), en la sociedad de la información y fruto del desarrollo tecnológico, vemos que la información, el conocimiento, la cultura y la ciencia han venido a ocupar un lugar importante entre las principales fuentes de riqueza (Castells, 2002).

Analizando estos cambios, Terceiro (1996) escribe sobre una nueva fase de la evolución humana: “La sustitución del átomo por el bit, de lo físico por lo digital, a un ritmo exponencial, convertirá al *homo sapiens* en *homo digitalis*” (pág. 27). Un tipo nuevo de sociedad, continúa Terceiro, en la que la gente comienza a preferir más la información que los productos, los servicios por encima de los bienes, el tiempo libre antes que el dinero; y todo ello con los correspondientes efectos que ya se dan en nuestra vida cotidiana, el tipo de trabajo, las familias y las empresas, la actividad social y comunitaria (pág. 205).

Así, fruto de los avances científico-técnicos en el control y manejo de la información, también nos enfrentamos a cambios que están afectando a lo doméstico, a los hogares y a la vida privada, difuminando así la distinción tradicional entre lo público y lo privado, toda vez que se puede producir, vender, trabajar y comprar desde el propio domicilio. Es a lo que se refiere Echeverría (1995) en su libro *Cosmopolitas domésticos*, ciudadanos que al mismo tiempo forman parte de una *Telépolis*, título de otro de libro de Echeverría (1994: 27), que nos remite a una ciudad global, fruto de nuevas formas de interacción basadas, no en el principio clásico de organización territorial, sino en estructuras reticulares que se superponen a los Estados y se extienden por todo el planeta.

Conviene destacar, sin embargo, que el papel del capital cultural en la sociedad de la información va más allá de lo dicho, produciendo otras tendencias y cambios sociales de gran interés en la actualidad. Nos referimos, entre otras cosas, al nuevo papel social de la mujer, el resurgimiento de una conciencia ecológica, a la aparición de una concepción espaciotemporal más flexible, múltiple y global, a la importancia que cada vez más tiene la educación permanente, etc.

### 3.4. Desigualdades

Del mismo modo que ha sucedido con la globalización (existe una importante polémica sobre sus posibles argumentos positivos y negativos), así también sucede con la sociedad de la información en general: la discusión sobre sus ventajas e inconvenientes está servida (Naisbitt, 1994; Comisión Europea, 1996; Flecha, 1994; Castells, 1994; Felicié, 2003; Menéndez, 1997). Por un lado, están los que afirman que la sociedad de la información es más democrática e igualitaria, promueve el desarrollo y ofrece más oportunidades de empleo; y por otro, los que insisten en que se reduce el empleo, debido al crecimiento tecnológico, se incrementan las desigualdades y se cuestiona el propio desarrollo.

Independientemente de las posiciones de cada uno, lo que parece evidente es que estamos ante un tipo de sociedad en la que la posición central que ocupa el conocimiento y la información produce efectos paradójicos, según la Comisión Europea (1996: 5): por un lado, aumentan las posibilidades de acceso a la información y con ello las oportunidades y las posibilidades de igualdad para todos; pero al mismo tiempo, los constantes cambios sociales, las transformaciones laborales y la necesidad de renovar las competencias adquiridas, han aumentado las incertidumbres y están generando desigualdades y situaciones de exclusión intolerables.

Precisamente sobre las desigualdades, conviene distinguir entre dos tipos que, además, se encuentran estrechamente relacionados entre sí en un doble camino causal de ida y vuelta: las *desigualdades económicas*, que dependen de los niveles de renta, de los salarios, de los territorios, del empleo, en suma, del capital económico; y las *desigualdades educativas*, que dependen de la formación recibida, de las competencias que se han podido adquirir en los sistemas educativos o de las funciones sociales que se espera de la educación en los diferentes países, es decir, del capital cultural.

Algunas cifras sobre las desigualdades económicas nos informan, entre otras cosas, de la diferencia de renta entre los más ricos y los más pobres, del modo en que ha evolucionado la riqueza por habitante en todo el mundo y en los diferentes países, o del patrimonio acumulado por las personas más ricas del mundo. Diferentes *informes sobre el desarrollo humano* de Naciones Unidas (1997, 2011) dan cuenta con detalle de las desigualdades en función del conjunto de indicadores que miden dicho desarrollo. En el más reciente de estos informes (subtitulado *Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*), se reconoce que el gran desafío del desarrollo para el siglo XXI es el “derecho a una vida plena y saludable en un mundo sostenible”, derecho que corre un grave riesgo si no se toman medidas audaces para reducir los desequilibrios medioambientales y las desigualdades sociales (Naciones Unidas, 2011, prólogo).

En relación con tales desigualdades económicas, no faltan los autores e instituciones que analizan este problema en diferentes lugares, como Estados Unidos (Gresh, 1997), Europa (Comisión Europea, 1994 y 1996), o España (Alonso Torrens, 1994; Colectivo IOÉ, 2010). En el caso de España y con datos de la década de los noventa del s. XX se señala que “están apareciendo nuevas formas de marginación y de exclusión social desconocidas con anterioridad. En no pocos casos, las desventajas se encadenan en un proceso acumulativo del que no es fácil escapar: bajo nivel educativo, entorno social y urbano desfavorable, falta de especialización laboral, pérdida de empleo, etc.” (Fundación Argentaria, 1995: 30). Si utilizamos datos más recientes de España, vemos que “la renta por persona creció entre 1994 y 2009 a un ritmo anual medio del 2,7%, para bajar por primera vez y de manera brusca en 2010 (-4,9%)”, debido a los recortes de los gobiernos durante la crisis económica y financiera que se inicia en 2008 (Colectivo IOÉ, 2012: 2).

Por otra parte, si analizamos las consecuencias que tienen las desigualdades económicas en la educación, vemos que buena parte de la literatura consultada pone de manifiesto que las diferencias económicas y sociales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtie-

nen en las instituciones escolares (Nuttall, 1992; OCDE, 1992; OCDE-CERI, 1995; Tiana, 1997; UNESCO, 1998; Consejo Escolar del Estado, 1998 y 2012; CIDE, 1999; Marchesi, 2000; Lahire, 2000; OCDE, 2012). En uno de los informes de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso, se “señalan siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social” (Marchesi, 2000).

En un estudio más reciente, del 2008, sobre este asunto, titulado *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español* y publicado por el Ministerio de Educación de España, se establecen tres conclusiones importantes sobre los determinantes del nivel educativo de las personas, que conviene señalar: en primer lugar, las variables educativas del padre y de la madre influyen en el nivel educativo de los hijos, aunque con un mayor efecto el nivel de educación de la madre; segundo, entre las variables descriptivas del hogar, la clase social destaca como condicionante muy fuerte de las posibilidades educativas de los hijos e hijas, siendo menor la influencia que ejerce en este sentido la composición del hogar y el hecho de que el padre forme parte de la población activa; finalmente, en tercer lugar se observa que el territorio también puede tener un efecto negativo, toda vez que en algunas comunidades autónomas, como Canarias y otras del arco mediterráneo, el mercado de trabajo ha estado incentivando la incorporación laboral temprana de los jóvenes (Calero, 2008: 102).

Por tanto, parece que está clara la correspondencia que existe entre las variables económicas y el nivel educativo alcanzado o la eficiencia de los sistemas educativos. En nuestro caso (sin negar la importancia que tienen las desigualdades económicas en sí mismas, entre otras razones, porque, como hemos visto, acaban generando también desigualdades educativas), cuando hablamos de desigualdades en la sociedad de la información, fundamentalmente nos referimos a las desigualdades educativas, que dependen de la desigual distribución del capital cultural que han podido adquirir los ciudadanos a lo largo de su vida.

La propia Comisión Europea (1996) insiste en que el flujo creciente de información, que es una característica esencial de la sociedad actual, sorprende a muchos desprevenidos y sin la preparación suficiente, señal de que nos encontramos ante nuevas desigualdades educativas que dependen del capital cultural, con diferencias, en primer lugar, entre zonas geográficas y entre unos países y otros. En el *Informe sobre el desarrollo humano 2002* de Naciones Unidas (2002: 10) se aportan datos relevantes sobre los usuarios de Internet: en el año 2002 ya había más de 500 millones de personas conectados a la red en el mundo, de los cuales el 72% pertenecía a países de la OCDE con alto nivel de ingresos, lo que representaba solo el 14% de la población mundial; además, de los 500 millones, 164 millones residían en los Estados Unidos.

**Cuadro 12. Datos por continentes de usuarios y penetración de Internet**

	Población 2010 (estim.)	Usuarios (Junio '10)	Penetración (%)	Cuota mundial (%)	VAR. 00/10 % crecim.
Norteamérica	344.124.450	266.224.500	77,4%	13,5%	146,3%
Oceanía / Australia	34.700.201	21.263.990	61,3%	1,1%	179,0%
Europa	813.319.511	475.069.448	58,4%	24,2%	352,0%
Latinoamérica y Caribe	592.556.972	204.689.836	34,5%	10,4%	1032,8%
Oriente Medio	212.336.924	63.240.946	29,8%	3,2%	1825,3%
Asia	3.834.792.852	825.094.396	21,5%	42,0%	621,8%
África	1.013.779.050	110.931.700	10,9%	5,6%	2357,3%
Total mundial	6.845.609.960	1.966.514.816	28,7%	100,0%	444,8%

Fuente: TATUM (2011). Informe de Internet en España y en el mundo, pág. 21.

No obstante, los cambios son tan rápidos en este sentido (sobre todo por el desarrollo exponencial de las TIC), que con el paso de los años todas las cifras acaban siendo superadas. Si nos situamos en el año 2010, las estadísticas nos dicen que los usuarios de Internet han subido a más de 1.966 millones de personas, lo que representa casi un 30% de la población mundial. Todo ello nos indica, como vemos en el cuadro 12, que se avanza en la sociedad de la información a nivel planetario y en el seno de cada uno de los países; pero los ritmos son desiguales y las diferencias evidentes: Norteamérica con una penetración del 77,4% y Europa, con un 58,4% de usuarios, frente a Asia y África, que aún están en el 21,5 y el 10,9% respectivamente.

Pero las diferencias, como ya se ha dicho, no solo existen entre continentes y entre países; pese a la evolución rápida a la que estamos asistiendo, las desigualdades se agudizan también entre regiones dentro de un mismo país y, sobre todo, entre individuos de una misma sociedad. Este fenómeno de las desigualdades entre países, regiones, comunidades y personas, que se da en la sociedad de la información, se conoce con el nombre de *brecha digital* (que es la traducción más extendida de la inglesa *digital divide*): se trata de la separación que existe entre los que tienen y los que no tienen acceso a las TIC, entre los conectados a la red y quienes viven al margen (Ballester, 2002). Un asunto este, desde nuestro punto de vista, sustancial, por la relación que todo ello tiene con la formación de las personas adultas; lo tratamos a continuación.

### 3.5. Sociedad de la información y Educación de Adultos

La importancia que cobra la sociedad de la información en el campo de la educación nos parece clave por la propia naturaleza de la sociedad de la información, que nos remite a la cultura, el conocimiento, es decir, al aprendizaje permanente (o como se suele decir en los últimos años, aprendizaje a lo largo de la vida); cuestiones que tienen mucho que ver lógicamente con la educación inicial recibida en las instituciones escolares, pero más aun con la educación de las personas adultas a lo largo de la vida. Dicho de otra manera, no será posible transitar por la sociedad de la información sin una preocupación (personal y social) por el aprendizaje permanente, cuya motivación cabe esperar que se inicie en la escuela y sobre todo se practique y consolide en la edad adulta.

Promovidos por la Unión Europea y la UNESCO a mitad de los noventa del s. XX, se han publicado dos libros importantes (ya citados anteriormente) que abundan en lo dicho: uno, es el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, editado por la Comisión Europea (1966) con el título *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*; el otro, es un informe encargado por la Unesco a un grupo de expertos dirigidos por Delors (1996), que finalmente se ha editado con el título *La educación encierra un tesoro*. Dos libros que tratan de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel de la educación y de los sistemas educativos en la sociedad de la información? O formulado de otra manera, ¿cuáles son los problemas educativos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI?

Respondiendo a estas preguntas, ya hemos comentado anteriormente la paradoja en la que se encuentra actualmente la educación y los sistemas educativos: por un lado, se reconoce que generan desigualdades, no solo por efecto de las propias diferencias sociales y económicas de origen, sino también dependiendo de las desigualdades que se crean en su seno; y, por otra parte, se recurre a la educación para restablecer algunos desequilibrios esenciales para la vida colectiva.

Por ello, desde el punto de vista educativo (tanto para la educación de las nuevas generaciones, como para la formación de personas adultas), parecen estar claras las ventajas y también los riesgos que existen en la sociedad de la información, debido al papel que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la preeminencia del capital cultural y en la centralidad que ocupa la información y el aprendizaje a lo largo de la vida.



Así, en el *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*, elaborado por el Consejo Escolar del Estado (2012) y publicado por el Ministerio de Educación de España, se señala un conjunto de oportunidades y riesgos que representa la sociedad de la información (en el informe se denomina “sociedad digital”) para la educación. Entre las oportunidades sobre todo se enumeran las que dependen del desarrollo y extensión de las TIC: mejorar los recursos educativos, enriquecer la relación profesor-alumno, individualizar la acción formativa, desarrollar cambios metodológicos efectivos, adaptarse mejor a las diferencias individuales de los alumnos, extender la educación a capas amplias de la población mundial, romper las barreras individuales, geográficas, sociales y económicas que dificultan el acceso universal a la información y la formación, etc. Entre los riesgos se detallan los que dependen del uso insuficiente o inadecuado de las TIC: que los sistemas educativos se queden al margen de los cambios tecnológicos y sociales de la sociedad de la información; que las instituciones escolares no consigan explotar el potencial de las TIC como instrumento de formación y aprendizaje de capacidades y competencias que van a optimizar el futuro personal, familiar y social de los alumnos; de acuerdo con la distinción de Prensky (2001), que se acentúe la brecha entre los “nativos digitales” (todos los alumnos, que han nacido con las TIC) y los “inmigrantes digitales” (algunos profesores, nacidos antes del auge de las TIC); que las escuelas no consigan socializar valores y principios de convivencia, propios de la comunidad humana, frente a la fuerza que puede tener la socialización entre iguales a través de las TIC; que no se avance en la necesaria cooperación entre la familia y la escuela (padres y profesores) en lo que se refiere al uso educativo de las TIC; finalmente, se señala el riesgo de que la escuela no consiga educar para que los alumnos aprendan a convertir la información (a veces superficial o simplemente falsa, accesible para todos, rápida de obtener, sin discriminación alguna) en conocimiento (que requiere procesamiento intelectual, criterios de análisis, pensamiento crítico, y sobre todo, tiempo y esfuerzo), o dicho más claramente, se corre el riesgo de usar mecánicamente la información, a lo que se une la incapacidad de convertirla en conocimiento (Consejo Escolar del Estado, 2012: 39).

En el fondo, hablamos de riesgos de desigualdad (educativa y social al mismo tiempo), que pueden llegar a ser muy graves, dependiendo del acceso y uso de las TIC. Majó concreta con más precisión cuáles son los tres riesgos principales de desigualdad a los que nos enfrentamos en esta sociedad basada en la información: el riesgo de los que quedan excluidos por falta de acceso físico a las redes por razones geográficas o económicas, el riesgo de ser excluidos por problemas de competencia laboral o por la dificultad de seguir aprendiendo y, finalmente, el riesgo de exclusión debido a la incapacidad de convertir los datos en información y esta en conocimiento (Majó, 1996 y 1997).

Una primera medida de tales desigualdades ya la hemos visto anteriormente al analizar los datos de la brecha digital, por continentes y países, de usuarios y penetración de Internet (cuadro 12). Pero ¿qué sucede entre regiones de un mismo país o entre individuos de una misma sociedad en lo que se refiere al acceso y uso de las TIC?

Según datos del INE (2012), publicados con ocasión del día de Internet (17 de mayo), en el año 2011 más del 70% de los hogares españoles tenían algún tipo de ordenador; además el 64% de las viviendas tenía acceso a Internet, estando la media de la Unión Europea en el 73%. En Canarias, según el ISTAC (2010) en la encuesta sobre el equipamiento de productos TIC, sabemos que en los hogares canarios el 99,45% tiene televisión, el 92,33% teléfono móvil, el 76,67% algún tipo de ordenador y el 70,44% conexión a Internet.

En lo que se refiere a los usuarios de Internet por territorios, según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2010), los datos por Comunidades Autónomas de España arrojan unas cifras de penetración en el 2010 que van desde el 44,3% (Galicia) hasta el 60,9% (La Rioja), situándose Canarias en el 56,7%.

Siguiendo con los datos que nos ofrece la AIMC, en el cuadro 13 tenemos, en términos de porcentaje, la evolución (2000-2010) de la población española que utiliza la red, en función del sexo y la edad. Es evidente que ha habido una progresión positiva entre los usuarios que va del 12,6% en el año 2000 al 54,8% que utiliza Internet en el 2010. Por otra parte, la brecha entre hombres y mujeres que había en el 2000 (con una diferencia de más de 40 puntos porcentuales a favor de los hombres) se ha ido reduciendo de forma considerable hasta el 2010 (la diferencia ha bajado a 10,4 puntos porcentuales). Pero donde vemos que la brecha digital todavía se mantiene con cifras muy significativas es en la edad de los usuarios: los casi 70 puntos porcentuales del año 2000 que separan al grupo de los que tienen entre 14 y 44 años respecto de los que tienen 45 y más años, solo se queda en una diferencia de 43,8% en el 2010.

**Cuadro 13. Porcentaje de la población española de 14 y más años que utiliza Internet, según sexo y edad. Años 2000, 2005 y 2010**

Años	% población	Hombres	Mujeres	14-44 años	45 y más años
2000	12,6	70,3	29,7	84,8	15,2
2005	34,3	60,8	39,2	80,4	19,6
2010	54,8	55,2	44,8	71,9	28,1

Fuente: Elaboración propia con datos de AIMC (2010). *Estudio General de Medios. Audiencia en Internet.*

Respecto de los usuarios de Internet, otra variable que conviene analizar es el nivel de estudios de los españoles. En el cuadro 14 y con datos del 2010, podemos ver el porcentaje de personas de 16 a 74 años que han utilizado Internet en función del nivel de estudios terminados. Nuevamente estos datos ponen de manifiesto que la brecha digital sobre todo depende del nivel de estudios: solo el 22,1% de los que tienen un nivel de estudios equivalente al de Educación Primaria usan Internet, frente al 78,8% que ha terminado la Educación Secundaria o el 94,0% de los que tienen una titulación universitaria.

**Cuadro 14. Porcentaje de personas de 16 a 74 años que han utilizado Internet, según estudios. Año 2010**

Nivel de estudios terminados	Porcentaje
Analfabetos	1,5
Educación Primaria	22,1
Primera etapa de Educación Secundaria	59,0
Segunda etapa de Educación Secundaria	78,8
Formación Profesional de Grado Superior	87,2
Educación Superior	94,0

Fuente: INE (2010a). Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares.

La conclusión es evidente: por un lado, cada vez más Internet y las TIC forman parte de nuestro trabajo, de nuestro ocio, de nuestras relaciones y de nuestra vida cotidiana; y por otra parte, vemos que, si bien ha ido mejorando tanto el acceso como el uso de tales recursos, todavía existen importantes desigualdades que, como hemos visto, dependen del género (aunque se ha ido reduciendo sustancialmente), pero sobre todo de la edad y del nivel de estudios. Es por ello por lo que consideramos que este fenómeno guarda una estrecha relación con la Educación de Adultos, porque las personas adultas mayores de 45 años, que representan el 44% de toda la población española (INE, 2010b), son las que se están quedando al margen de la red con las consecuencias que ello comporta:

pérdida de oportunidades personales, laborales, culturales, sociales, educativas y cierto estancamiento en la mejora de la calidad de vida.

Algunos autores nos vienen advirtiendo desde hace años del problema que representa la edad entre los usuarios de la red. Negroponte (1999) nos dice que en lo que se refiere al mundo digital, el verdadero problema cultural no es tanto entre ricos y pobres, sino generacional. Por su parte, Rose (2003), señala que la edad de los usuarios llega a discriminar más aún que el nivel de estudios. En el caso de España, el problema es todavía mayor cuando se combinan edad y nivel de estudios, ya que la brecha digital se incrementa entre generaciones debido sobre todo al bajo nivel de estudios que tiene la población española mayor de 45 años (INE, 2010c).

Todos estos datos conducen a algunos autores a alertarnos de lo que de forma genérica llaman desigualdades, brecha digital, exclusión social, etc., y en otros casos denominan “modelo dual de la sociedad de la información” y del llamado “círculo cerrado de la desigualdad”, destacando un cierto “darwinismo social”, provocado precisamente por la priorización de los recursos culturales, propio de esta sociedad de la información, que acaba generando nuevas barreras que se derivan de la formación recibida (Monclús y Saban, 2012; Martín Herrero y Aguiar Perera, 2003; Flecha, 1994; Flecha y Elboj, 2000).

Todo lo cual quiere decir que en la sociedad de la información se agudizan las viejas desigualdades económicas y se crean otras nuevas, derivadas del capital cultural de cada persona, del dominio de los conocimientos y de las capacidades para seguir aprendiendo; una situación que marca al mismo tiempo la frontera de las desigualdades y su influencia en la marginación. Según Geremek (1996: 251-256), nos encontramos ante un fenómeno social, la exclusión, que bien puede ser considerado como uno de los problemas más importantes del final del siglo XX, al que sin duda la educación del siglo XXI se verá obligada a afrontar. El propio Delors advierte de los riesgos de ruptura del vínculo social que tiene este asunto: “El principal peligro es que se abra un abismo entre una minoría capaz de moverse en ese mundo nuevo en formación y una mayoría que se siente sacudida por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con los riesgos de un retroceso democrático y de rebeliones múltiples” (Delors *et. al.*, 1996: 54).

De lo dicho hasta ahora parece desprenderse con claridad que estamos ante un problema, la brecha digital (especialmente en España), que sin duda tiene que ver con la creación de infraestructuras y el poder adquisitivo de la población, pero sobre todo hemos visto que depende de la edad y del nivel de estudios o, mejor dicho, del nivel de estudios de la población adulta mayor de 45 años; una cuestión esta, directamente relacionada con la formación de las personas adultas y con las políticas educativas dirigidas a la población adulta (Area, 2001).

En una publicación sobre los retos que representa Internet para la formación de las personas adultas (Medina, 2004), a partir del análisis de la sociedad de la información y la brecha digital en España y Canarias, utilizando datos hasta el 2003, finalmente concluíamos de este modo: “estamos convencidos de que la brecha digital se acabará convirtiendo en una profunda fosa si las políticas de los gobiernos no son capaces de cambiar la tendencia actual según la cual, en relación con el uso de Internet, cada vez más se incrementa la población joven y continúa el estancamiento de la población adulta. En el fondo lo que está en juego es el derecho de todos, también de las personas adultas, al uso de las TIC. Si, como dicen algunos, el uso del ordenador está condicionando la clase de país que somos y queremos ser, también podemos afirmar que el acceso a Internet está condicionando cada vez más el ejercicio de nuestros derechos y obligaciones como ciudadanos” (pág. 47). Por ello en la misma publicación se propone cambiar la tendencia tradicional con medidas de política educativa referidas a tres ámbitos que son complementarios y tienen como destinatarios a las personas adultas:

promover la formación básica, crear ciberaulas comunitarias y apoyar e incentivar la alfabetización digital (pág. 46 y 47).

Pero en lo que se refiere a los riesgos y desigualdades que se están generando en la sociedad de la información hay algo más que merece una atención especial, nuevamente por la relación que ello tiene con la educación inicial que se imparte en el sistema educativo, y particularmente, con la formación de las personas adultas. Hablando de este tema, la Comisión Europea (1996: 7) se refiere al riesgo que se está produciendo entre los que saben y los que no saben usar la información: “En una sociedad en la que el individuo deberá comprender situaciones complejas que evolucionan de manera imprevisible, en la que también se enfrentará a un flujo de informaciones diversas y numerosas existe un riesgo de división entre los que pueden interpretar esta información, los que solo pueden utilizarla y los que no pueden interpretarla ni utilizarla. En otros términos, entre los que saben y los que no saben” (Comisión Europea, 1996: 7).

Por otra parte, según el informe del Consejo Escolar del Estado (2012), comentado anteriormente, el principal riesgo que corren los usuarios de Internet y de las TIC es que no sean capaces de convertir la información en conocimiento. No son pocos los autores que insisten en ello (Martínez, 1986; Delors *et al.*, 1996; Sanz Fernández, 2000; Sarrate, 2000; Medina, 2000; entre otros).

Más arriba ya hemos citado a Majó que, hablando de los riesgos de las desigualdades en la sociedad de la información, precisa más lo que venimos diciendo al señalar el riesgo de exclusión debido a la incapacidad de convertir los datos en información y esta en conocimiento (Majó, 1996). En su artículo titulado *Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información* nos dice: “A veces utilizamos tres palabras como sinónimos y en cambio no son lo mismo: una cosa son los datos, otra cosa es la información y otra cosa es el conocimiento. La cuestión es que los usuarios sean capaces de convertir los datos en información y de transformar la información en conocimientos. Porque lo que las personas necesitan son conocimientos y no datos [...]. La información son datos estructurados, puestos cada uno en su lugar, y el conocimiento es la información analizada, es la información digerida, procesada. Corremos el peligro de que cada vez más estemos sometidos al mundo de los datos, pero que no sepamos sacarle la información suficiente, ni deducir el conocimiento necesario” (Majó, 1996: 46 y 47).

En cualquier caso, más allá del análisis que nos merezcan las oportunidades y riesgos que se crean en la sociedad de la información, es evidente que nos encontramos en un contexto social (tal vez históricamente inédito) en el que la educación y especialmente los sistemas educativos, los currículos y el papel de los educadores profesionales, el aprendizaje permanente, la cultura en todas sus manifestaciones, adquieren una especial relevancia, que podemos definir en los siguientes términos: la formación inicial y, más aún, la educación permanente se están convirtiendo no solo en motor de la sociedad del conocimiento (como la ciencia y la tecnología), sino también en un factor ineludible para neutralizar las desviaciones y las situaciones de exclusión que en su seno se produzcan.

No en vano, a nivel internacional y en la documentación de la mayoría de los países desarrollados, de acuerdo además con buena parte de sociólogos y pedagogos, se admite y solicita que la educación y los sistemas educativos avancen en una triple dirección: ir creando una nueva mentalidad proclive a que la educación y el aprendizaje se producen a lo largo de la vida; flexibilizar cada vez más los sistemas educativos para evitar que la formación de cada individuo quede definitivamente cerrada dependiendo de las primeras experiencias escolares; concebir la educación en el marco de modelos más abiertos y sociales, que hagan del pensamiento crítico, la participación y el desarrollo comunitario sus señas de identidad (UNESCO, 1972 y 1985; Freire, 1975; OEI/EDA, 1981; Giroux, 1990; Gelpi, 1990; Mezirow, 1994 y 1998; Tedesco, 1995; Petrus, 1997; Saez y Escarbajal, 1998; Flecha y Oliver, 2000; Comisión Europea, 1996; Sanz Fernández, 1998 y 2000).

Se trata de una nueva orientación educativa que constituye la mejor respuesta a las características de la sociedad de la información, con sus luces y sombras, con sus avances e retrocesos, con sus perplejidades e incertidumbres; y que además conecta directamente con un modelo de Educación de Adultos inspirado en la Pedagogía Social, del que ya hemos hablado en otro ensayo de esta serie (Medina, 2012a).

A partir de ahora, más allá del análisis puramente sociológico (aspectos relevantes de la economía y sociedad de Canarias y características de la sociedad de la información), hemos de completar nuestra aproximación al contexto social de la Educación de Adultos con lo que consideramos que es el entramado del pensamiento y de los valores que se están instalando en la sociedad de la información. Se trata, en definitiva, de abordar el debate existente acerca de la postmodernidad, precisamente por sus consecuencias sociales y educativas.

#### 4. POSTMODERNIDAD Y PENSAMIENTO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Decíamos más arriba (apdo.1.2) que la Sociología a lo largo de su corta historia ha evolucionado de acuerdo con los cambios sociales y de la mano del pensamiento filosófico de cada momento. Pero esto no es exclusivo de la Sociología, también sucede en otras ciencias sociales, lo que significa que, según los momentos, estas ciencias asumen determinadas tendencias y orientaciones en las que subyacen concepciones diferentes del mundo y los seres humanos. El debate sobre la postmodernidad, que abordamos a continuación, representa una de esas tendencias, que afecta al modo de pensar, al comportamiento individual y social y, con ello, también al conocimiento sociológico; pero lo que es más importante y constituye la razón de que se trate aquí, concierne sobre todo a las propias prácticas educativas.

La primera observación que debemos hacer es que existe una determinada relación entre sociedad de la información y postmodernidad, tal como vimos en el apartado anterior (cuadro 11), al comentar algunas expresiones que también aspiran a describir la sociedad actual, como *sociedad del riesgo* (Beck, 2006) y *sociedad líquida* (Bauman, 1999) y la propia expresión de *sociedad postmoderna*. Ello es debido en parte a que, para muchos autores, lo que se entiende por postmodernidad es fruto de los cambios sociales que se están produciendo en la sociedad de la información y, más concretamente, de los cambios que son consecuencia del desarrollo de las tecnologías de la información.

De hecho, algunos autores característicos del pensamiento postmoderno, como Lyotard (1998: 13-19) y Vattimo (1998a: 73-78) consideran que la expresión *postmodernidad* está estrechamente unida a los cambios sociales y de pensamiento que se están produciendo por efecto del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la influencia de los medios de comunicación de masas. Por su parte, Anderson (2000: 38) nos dice que para Lyotard el origen de la postmodernidad está vinculado al surgimiento de la sociedad postindustrial, teorizada por Bell y Touraine, en la que el conocimiento se había convertido en la principal fuerza económica de producción y en un flujo que sobrepasa a los Estados nacionales.

Como vemos, las relaciones entre sociedad de la información (también denominada sociedad postindustrial, como se ha señalado anteriormente) y postmodernidad resultan más que evidentes; más aún, no faltan quienes hablan de la sociedad actual como *sociedad postmoderna* o con características que se asocian con la postmodernidad (Aguaded, 2002; Ruiz Román, 2010; Pérez Gómez, 1994; Hargreaves, 1996; entre otros).

No obstante, la mayoría de los estudiosos de este tema distinguen entre una y otra cosa. Así, la expresión *sociedad de la información* se usa para referirse a las *características sociales* de la sociedad actual. Se trata de la perspectiva social del problema, en virtud de la cual se citan algunos rasgos propios de la sociedad en la actualidad que ya hemos comentado anteriormente: la irrupción de las

nuevas tecnologías de la información, la globalización de los mercados y mercancías, la hegemonía de los medios de comunicación de masas, la importancia del capital cultural, el valor de cambio que cada vez más se atribuye a la información, etc. Por otra parte, cuando hablamos de *postmodernidad* nos referimos al *pensamiento filosófico* que se ha desarrollado en la actual sociedad de la información. En este caso se habla de la postmodernidad como crítica filosófica y científica de la modernidad, y como un tipo de filosofía que pone el énfasis en la inexistencia de todo fundamento en relación con el conocimiento, la justicia o el arte (Hargreaves, 1996: 51; Pérez Gómez, 1998: 23).

A continuación vamos a referirnos al pensamiento filosófico propio de la postmodernidad, y a partir de ahí entraremos también en los componentes culturales de la postmodernidad: las formas de vida, valores que rigen las vidas de los individuos y sobre todo sus implicaciones educativas.

De oleada casi podríamos calificar el modo en que el debate filosófico acerca de la postmodernidad está arrasando hoy día con el modo de pensar y de actuar de la mayoría de los ciudadanos, llegando a afectar a la vida cotidiana. Se trata de una discusión claramente emergente, aunque no menos compleja y ciertamente confusa, que especialmente se refiere al conocimiento e interpretación de los fenómenos sociales, y consecuentemente, a los programas de educación inicial y permanente.

Por esta razón, consideramos que, a la hora de analizar las relaciones entre sociedad y Educación de Adultos, no nos es posible eludir este debate que, entre otras cosas, debería conducir como mínimo a una explicitación de las consecuencias sociales y educativas que están implícitas en el pensamiento de la postmodernidad.

Pero ¿qué significa postmodernidad? En primer lugar, se trata de un concepto relativo a modernidad, que viene después de modernidad; comencemos, pues, por este primer concepto.

#### **4.1. Las conquistas históricas de la modernidad**

¿Qué es la modernidad, se pregunta Touraine (1993: 13), cuya presencia es tan central en nuestras ideas y en nuestra práctica y que en la actualidad está siendo tan criticada, rechazada o redefinida?

Cuando los historiadores abordan los períodos de la historia (sobre los que hay constancia escrita), distinguen principalmente entre cuatro: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. Propiamente, la denominación de Edad Moderna o modernidad se refiere a un largo proceso ideológico y cultural que se inicia en los siglos XV-XVI con el Renacimiento, cuenta con un período de apogeo y preponderancia durante el XVIII y el XIX, y parece que comienza a cuestionarse desde la mitad del siglo XX, con la irrupción del pensamiento de la postmodernidad.

Uno de los rasgos más sobresalientes de la modernidad es la oposición a los valores del medievo. Antes que nada, conviene señalar que sobre la Edad Media existe un importante debate: para unos fue un período oscurantista, decadente y cruel, mientras que otros se apartan de esta visión negativa y reconocen que no fue una época más bárbara, más oscura y fanática que otras de la historia; incluso están los que la califican de época luminosa (Koenigsberger, 1991; Pernoud, 1986; Ayala, 2000; Vignaux, 1997). El profesor Pérez Quintana (2010), que coordina un trabajo de varios autores sobre el pensamiento filosófico de la Edad Media con la intención de analizar la filosofía escolástica sin caer en los prejuicios negativos sobre esta época, comienza la introducción del libro con estas palabras: “Si se la considera a la luz que sobre el pasado proyecta la época del Renacimiento, la denominación Edad Media adquiere un sentido peyorativo del que va a ser difícil liberarla durante unos cuantos siglos” (pág. 9).

En cualquier caso, cuando se mira la Edad Media desde la modernidad y el Renacimiento (como nos dice Pérez Quintana), se la ve como un largo período marcado por el arraigo de los valores religiosos y dogmáticos, donde la autoridad y la verdad revelada se convertían casi en la única fuente de

conocimiento; elementos estos que, más allá del debate sobre la verdadera naturaleza medieval, polarizan la diferencia cognitiva, social y educativa que nos interesa destacar entre una y otra época. Este espíritu escolástico, religioso y oscurantista (para otros, supersticioso) de la Edad Media funcionaba, al mismo tiempo, como una forma de legitimación de un orden social en el que los privilegios de unos pocos predominaban frente a la mayoría de los ciudadanos, que vivía en condiciones casi infrahumanas. Con todo, teniendo en cuenta el debate existente sobre el Medievo, tal vez convenga precisar que el cambio de valores y pensamiento entre la Edad Media y la Edad Moderna, ni debemos verlo como algo puntual que se produce en un momento dado, ni como una ruptura total entre tales épocas, sino más bien como un proceso lento y prolongado, que se extiende a lo largo de siglos, durante los cuales se van generando nuevos valores que conviven con los de la época anterior. Analizamos a continuación con más detalle tales elementos cognitivos, sociales y educativos del pensamiento propio de la modernidad.

### **a) La persona como sujeto dotado de racionalidad y autonomía**

Frente a esos valores de la Edad Media (lo sagrado, la voluntad divina, la verdad revelada, cierta arbitrariedad moral, privilegios de unos pocos, etc.) nace el espíritu de la modernidad, con un nuevo tipo de pensamiento que representa un retorno a la concepción clásica, que descansa y confía en la capacidad de los seres humanos, especialmente, en la razón y el juicio; un nuevo pensamiento que supone una clara reafirmación de la persona.

Con la modernidad se inicia un largo y lento proceso durante el cual lo sagrado es sustituido por lo profano, la voluntad divina por la razón humana, la verdad revelada por la ciencia, la superstición y la arbitrariedad moral por el conocimiento de las leyes de la naturaleza, los privilegios por la igualdad. A diferencia de lo que sucedía en el Medievo (donde el dogma religioso, el poder aristocrático, la arbitrariedad moral o el peso de la tradición dominaban los conocimientos y las relaciones humanas), la modernidad significa que los seres humanos, mediante el uso de la razón, el juicio y la negociación podían regular las relaciones sociales y las discrepancias.

También sucede que la ignorancia y el oscurantismo son reemplazados por la verdad, del mismo modo que Dios es suplantado por la ciencia, como dice Touraine: "La idea de modernidad sustituye en el centro de la sociedad a Dios por la ciencia, dejando en el mejor de los casos las creencias religiosas en el seno de la vida privada" (Touraine, 1993: 24). Este incipiente laicismo, que sustituye a Dios por la ciencia, es un factor clave del programa de la modernidad, que consistió, como dice Godàs (1988: 11), en liberar a las personas de la verdad revelada y del dogma que determinaban las relaciones sociales tradicionales, de tal forma que la humanidad tomaría a partir de ese momento las riendas de su destino frente al predominio irracional del mito.

Es lo que se conoce como el imperio de la razón, un gran recurso de la naturaleza humana que se traslada a la actividad científica, la impartición de la justicia, la organización de la vida social y a la propia actividad educativa, sin tener que acudir a verdades reveladas, al dogma tradicional o a poderes externos y privilegios (Ruiz Román, 2010: 174). "Es, por tanto, un proyecto profundamente humanista y terrenal en el sentido de minar y abandonar la legitimidad teológica del poder político, económico y social, e instaurar el imperio de la razón" (Pérez Gómez, 1994: 81). Estaba claro que bastaba la razón para el desarrollo, la modernización y el progreso, debido a que la razón nos conducía a un único modelo de Verdad (conocer, ciencia), de Bien (moral, justicia) y de Belleza (arte, perfección).

Se trata, en síntesis, de un largo período de racionalismo que, además, ha contado con tres hechos históricos destacables: la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa. Se comienza a configurar, pues, una idea de persona humana que posee un valor en sí misma, una persona dotada de racio-

nalidad y autonomía. La persona es concebida como un sujeto independiente que conoce y actúa con racionalidad. El logos divino de la época premoderna es sustituido por el Yo racional del sujeto moderno, capaz de entender las leyes inteligibles de la naturaleza, según Touraine (1993: 265). Ser sujeto es lo contrario de ser objeto, es lo contrario de la sumisión, de la dependencia; equivale a ser racional, autónomo, independiente, libre.

### **b) Igualdad social, emancipación y educación**

La preponderancia que comienza a tener la razón durante el Renacimiento también tiene consecuencias sociales. Con la modernidad la sociedad no se va a entender como un conglomerado de seres manipulables y sometidos, sino como la asociación de individuos dotados de razón, personas independientes y reflexivas que toman decisiones y llegan a acuerdos.

Se inicia así un período de cambios sociales, económicos y políticos de gran alcance, que ya venían preparándose de acuerdo con esa idea de continuidad señalada anteriormente (nada de cambios bruscos): el desarrollo del capitalismo, la aparición de los Estados nacionales y una cierta cultura humanista.

Esta cultura humanista, centrada en el ser humano, sujeto racional, capaz de mejorar y transformar la sociedad, se va trasladando también a la educación moderna con discursos pedagógicos que se tornan transformadores, emancipadores, basados en los valores ilustrados de la libertad y la igualdad, así como en la confianza en el progreso del género humano (Ayuste y Trilla, 2005: 232).

Habría que precisar, no obstante, que este cambio en la concepción de la sociedad (que hemos visto que se traslada a la educación) no significa que se ignore la existencia de jerarquías, que no haya clases ni diferencias entre ricos y pobres; lo importante es que este cambio modifica sustancialmente la forma de concebir las desigualdades. La idea verdaderamente revolucionaria, que se inicia levemente en la modernidad y llega a su punto más alto con la Revolución Francesa, es aquella según la cual ya no existe diferencia de naturaleza entre ricos y pobres, entre una clase y otra, es decir, ya no puede ejercitarse la autoridad de unos frente a otros en nombre de una supuesta superioridad natural (Finkielkraut, 1988: 108; Godàs, 1998: 12).

Si modernidad, como hemos visto, se asocia a la idea de sujeto racional y reflexivo y, al mismo tiempo, al reconocimiento de la igualdad de naturaleza entre todos los seres humanos, ello significa que las personas, como sujetos, son capaces de modificar su realidad, pueden convertirse en actores del cambio social si lo ven racionalmente necesario; dicho más claramente, pueden emanciparse.

El concepto de emancipación, en este caso (otra señal de identidad de la modernidad que se traslada a la educación), significa admitir que el cambio y las mejoras sociales son posibles; un concepto que tiene que ver con la liberación de los seres humanos del poder absoluto tradicional, respecto del oscurantismo religioso y con relación a condiciones de vida en general (Adorno, 1998; Freire, 1975). Tienen sentido, pues, las organizaciones políticas y los movimientos sociales (formados, lógicamente, por sujetos dotados de racionalidad y autonomía) que buscan el cambio social. Para decirlo más claramente, cobran sentido las utopías (Giddens, 1997; Terrén, 1999; Hernández, 2007).

### **c) El Estado como el despliegue de la razón**

En el terreno de la política la modernidad da lugar a que se produzcan también unos cambios de gran alcance y transcendencia, toda vez que en esta época se inicia la formación de los Estados nacionales en Europa. El Estado acaba representando el despliegue de la razón humana, su brazo armado, como diría Touraine (1993); el Estado constituye un tipo de organización social humana y



temporal, ajena a todo nexo divino y desvinculada, por tanto, de la Iglesia a la que se le niega toda soberanía temporal, a diferencia de lo que sucedía en el medievo (Mínguez, 2009). En el contexto de la modernidad, el Estado está llamado a jugar un papel clave en orden a lo que Giddens (1997: 20) llama la seguridad frente al peligro, así como la fiabilidad frente al riesgo, lo que permitirá una existencia mucho más segura que la que había en la Edad Media.

A partir de ahora la soberanía reside en los Estados, organizaciones capaces de asegurar la libertad (democracia) y la justicia (igualdad) y de librarnos de las guerras (paz), condiciones para el ejercicio de la razón. Se entiende que el Estado, a través del cumplimiento de las leyes, garantiza el equilibrio entre las diferentes clases sociales y entre las necesidades individuales y colectivas. La democracia se asocia en este sentido a uno de los valores herederos de la modernidad, por cuanto significa la adopción de un modo de organización social basado en la igualdad y en la soberanía popular, no en la herencia, el derecho divino o en los privilegios (Salazar, 1993: 80).

#### **d) El saber científico como monopolio de la razón**

Para una concepción de la persona como un ser dotado de racionalidad, la verdad se va a convertir inicialmente en un valor supremo (la verdad nos hará libres, se dice); pero inicialmente se concibe la verdad como la adecuación entre el entendimiento y la cosa (de hecho, sobre el arte de la Edad Moderna se decía que debía reflejar la verdad, que se suponía que era la realidad).

A ese valor supremo que es la verdad se accede mediante la razón (Descartes, racionalismo), aunque también mediante la experiencia (Locke y Bacon, empirismo), pero, en todo caso, esta última siempre interpretada por la razón. Se trata del dominio y del reino de la razón: todo irá bien si la razón (aquí parecen coincidir razón e inteligencia) nos guía. En tanto que actividad vehiculada por la razón, la ciencia se convierte así en monopolio de la racionalidad y, por ello, de la verdad; una verdad concebida como fiable y universal, dado que es el fruto de la razón humana (valor supremo y fiable también en esta época).

Al mismo tiempo, con el Renacimiento se va consolidando también una nueva concepción de la ciencia menos vinculada a la Filosofía y la Teología, a diferencia de lo que ocurría en la Edad Media. En la práctica, ello significaba una cierta secularización del conocimiento científico a causa de lo cual algunos de sus primeros protagonistas (Nicolás Copérnico, Miguel Servet, Giordano Bruno, Galileo Galilei y otros) entran en conflicto con la fe cristiana del momento.

De hecho, no son pocos los autores dedicados a estudiar la historia de la ciencia (Kuhn, 1978; Losee, 1981; Crombie, 1987; Lakatos, 1987; etc.) que ponen de manifiesto diferencias importantes respecto de la ciencia premoderna, calificando de “revolución científica” la ciencia de la modernidad. Ahora la concepción de la naturaleza no tiene el componente de esencia que había en la Edad Media; para los modernos la experiencia va más allá de las situaciones cotidianas y se basa en experimentos elaborados artificialmente; la actividad científica de los modernos se parece más a la exploración de un nuevo continente que a la reflexión de los premodernos sobre la base de reglas codificadas; los científicos modernos actúan con un cierto oportunismo metodológico, que les lleva a inventar sistemas de medición, aparatos de precisión o la aplicación de las matemáticas a sus investigaciones. En suma, todo parece indicar que los modernos interrogan a la naturaleza más que a sí mismos, que parece que era lo predominaba en la ciencia medieval (Rossi, 1998: 15-16).

De alguna manera sucede que la idea de un Dios único y universal (postulado premoderno) es sustituida ahora por la idea de ciencia única y universal. Por los mismos argumentos queda también legitimada la técnica, fruto de la ciencia, para la resolución de los problemas de los seres humanos.

Conviene señalar aquí que, en la medida en que la ciencia trata de sustituir a un Dios infalible, en los comienzos de la modernidad se llegó a considerar la ciencia también como infalible; una cuestión a todas luces excesiva, irreal e insostenible actualmente que, como veremos más adelante, va a ser cuestionada por la postmodernidad y reformulada por los mismos autores que, en defensa de la modernidad, tratan de reparar sus excesos.

Finalmente, cabe señalar que el carácter de universalidad, aplicado al conocimiento científico, como un postulado esencial del pensamiento propio de la modernidad, se terminaría por aplicar también a la justicia, dando lugar a un doble discurso respecto a la universalidad: el carácter universal de la verdad científica y la universalidad de la ética (Berciano, 1998: 16).

### **e) En síntesis, la modernidad representa un cambio histórico radical**

Si tuviésemos que hacer una síntesis (necesariamente parcial), podríamos decir que con la modernidad se inicia un largo proceso, sobre todo en Europa, que representa importantes cambios en el pensamiento y en la organización social de los seres humanos, cambios que bien podríamos calificar de transformaciones radicales. La razón se convierte en un valor supremo, guía de nuestro pensamiento y de nuestra conducta; fruto del ejercicio de la razón, la emancipación social se entiende como la capacidad de actuación de los seres humanos para mejorar la realidad; la ciencia y la técnica no son más que la expresión más elaborada de esa racionalidad humana; asimismo, se instala el carácter universal de nuestros conocimientos y de nuestros valores morales dado que son desvelados por la razón humana; y el Estado se concibe como la proyección social de la racionalidad que asegura la democracia y la igualdad entre los miembros de una colectividad.

Algunos autores destacan, como rasgo más definitorio de la modernidad, la racionalidad como guía de nuestros pensamientos, de nuestras decisiones y de nuestra acción. "La característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales" (Pérez Gómez, 1998: 21).

Todo parece indicar que estamos ante un tipo de pensamiento y un proceso social verdaderamente revolucionario por lo que tienen de cambio radical y de ruptura con las tradiciones. "Reconozcamos, por tanto, el vigor, la violencia incluso de la concepción clásica de la modernidad. Fue revolucionaria, como todo llamamiento a la liberación, como cualquier rechazo de compromiso con las formas tradicionales de organización social y de creencia cultural. Es un mundo y un hombre nuevos los que deben crearse volviendo la espalda al pasado, a la Edad Media, volviendo a encontrar en los Antiguos la confianza en la razón, y dando una importancia central al trabajo, a la organización de la producción, a la libertad de cambios y a la impersonalidad de las leyes. [...] El rechazo de toda revelación y de todo principio moral crea un vacío, que es colmado por la idea de sociedad, es decir, la de utilidad social. El hombre no es más que un ciudadano. La caridad deviene la solidaridad, la consciencia deviene el respeto de las leyes. Los juristas y los administradores sustituyen a los profetas" (Touraine, 1993: 49).

En resumen, con la modernidad se produce el descubrimiento y la legitimación del sujeto; la persona, como sujeto de pensamiento y de acción, pasa al primer plano de la escena; al mismo tiempo la ciencia sustituye a Dios y la aceptamos como guía para nuestras decisiones y acciones; y lo mismo sucede con la moral, que se aparta de la arbitrariedad y de la tradición premoderna, para centrarse en principios que percibe la razón humana. Estos parecen ser los valores que cuestiona el pensamiento característico de lo que ha dado en llamarse la postmodernidad.

## 4.2. El pensamiento postmoderno

Aunque no existe una definición compartida sobre el significado de postmodernidad (Ayuste y Trilla, 2005; Hargreaves, 1996), sí podemos afirmar que el modo de pensar en la actualidad poco tiene que ver con el pensamiento de la Edad Moderna, explicado anteriormente (Ruiz Román, 2010). Esa diferencia con la modernidad nos indica que, cuando hablamos de postmodernidad, nos referimos a una expresión que se utiliza para designar el pensamiento filosófico y socio-político de aquellos autores que, desde los setenta del s. XX, se oponen a los valores de la modernidad o que se refieren a un modo de conocer y actuar que simplemente se aparta de la tradición clásica moderna.

Aunque podría admitirse que, en el campo de la filosofía, el pensamiento postmoderno tiene sus antecedentes en Nietzsche, Heidegger, Derrida y Foucault, entre otros, de hecho, el autor que suele ser reconocido propiamente como el iniciador del pensamiento postmoderno es Lyotard (1998, 1996).

La primera vez que este filósofo expone sus ideas sobre la postmodernidad lo hace en un informe elaborado para el consejo universitario de Quebec, sobre los cambios que se producen en el saber por influjo de las tecnologías informáticas. Posteriormente el presidente del consejo universitario dio su permiso para la publicación de dicho informe, que en España se ha publicado con el título *La condición postmoderna*, una expresión que, según el autor, "designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes" (Lyotard, 1998: 9).

Llama la atención comprobar que los cambios sociales que se están produciendo en esta época de la postmodernidad, en el fondo, como ha sucedido en otras ocasiones de la historia, son la consecuencia de cambios en el pensamiento, y más específicamente, de cambios en la concepción de la naturaleza del saber y del conocimiento. Por otra parte, el análisis de las consecuencias que ello tiene en el campo de la educación es lo que nos ha llevado a relacionar esta materia con lo que nos interesa en este ensayo que es la educación de las personas adultas. Veamos más detenidamente los cambios que representa el pensamiento postmoderno.

### a) Cambios en la naturaleza del saber

La tesis que defiende Lyotard es que el desarrollo y la generalización de las tecnologías informáticas, poniendo la información al alcance de todos, no solo está modificando la adquisición de los conocimientos, sino, sobre todo, su propia naturaleza. Como vemos, se establece una estrecha relación entre postmodernidad y sociedad de la información, lo que explica que abordemos este tema una vez que hemos tenido ocasión de analizar las características de la sociedad de la información.

Dice Lyotard (1998: 15), hablando de las transformaciones tecnológicas y de las máquinas de información: "En esta transformación general, la naturaleza del saber no queda intacta". Se refiere a que, debido a la generalización masiva de los conocimientos, el saber ya no está subordinado a la formación, como venía sucediendo tradicionalmente, ni se encuentra legitimado por las pruebas, que era la concepción moderna de la ciencia. Insiste Lyotard en que el saber ya no es lo que era en la modernidad: "En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la competición mundial por el poder. Igual que los Estados-naciones se han peleado por dominar territorios, después para dominar la disposición y explotación de materias primas y de mano de obra barata, es pensable que se peleen en el porvenir para dominar las informaciones" (pág. 17).

"El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores

y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su 'valor de uso'" (Lyotard, 1998: 16)

En la postmodernidad el saber no solo se ha convertido en una fuerza de producción y en un objeto de mercado; sobre todo ha perdido su legitimidad. Cuando Lyotard usa el término de legitimidad se refiere a las bases que autorizan al científico, al moralista o al juez para afirmar lo que afirman (Lyotard, 1998: 23). Y como esas bases han desaparecido, para Lyotard ya no existe un saber único y universal (este era el saber de la modernidad), sino una multiplicidad de saberes y lenguajes que no precisan ser legitimados (Berciano, 1998: 12-18).

Esta pérdida de universalidad del saber que caracteriza al pensamiento postmoderno afecta por igual al saber científico y al saber moral. Dicho de otro modo, la falta de credibilidad de la ciencia que, en opinión de los postmodernos, no puede distinguir entre lo verdadero y lo falso, ha discurrido en paralelo a la falta de credibilidad de la justicia, que tampoco sabe ya diferenciar entre lo justo y lo injusto.

Estos cambios en la naturaleza del saber se han asociado a lo que Vattimo (1990), otro de los autores de la postmodernidad, ha denominado *el pensamiento débil*, una expresión arriesgada que le ha granjeado no pocas críticas entre los pensadores actuales.

En suma, se esfumaron nuestras certezas, dirían los postmodernos. No está claro que podamos obtener un conocimiento fundamentado y fiable, como se creía en la modernidad; la razón ya no nos sirve de guía segura para nuestros conocimientos, nuestras decisiones y nuestras acciones, y, si esto es así, se acabaron los grandes relatos de la modernidad.

## **b) Pérdida de vigencia de los grandes relatos de la modernidad**

Para los autores postmodernos, la modernidad se basaba, sobre todo, en tres grandes relatos que daban lugar a la existencia de un único modelo de verdad, de justicia y de belleza a la que se accedía a través de la razón. Uno es el gran *relato de la verdad*, entendiéndose por ello que se conoce la diferencia entre la verdad y la falsedad, y que además los seres humanos, mediante el conocimiento, tenemos acceso a la verdad y sabemos cómo obtenerla. Otro es el gran *relato del bien*, lo que significa que, dado que podemos distinguir entre lo justo y lo injusto, es posible la acción emancipadora que libera a los hombres, y también sabemos cómo conseguirlo. En tercer lugar, el gran *relato de la belleza*, pues se supone que la razón distingue lo bello de lo que no lo es, y que de este modo los seres humanos, mediante el arte, expresamos la belleza de la naturaleza.

Todo parecía estar claro en la modernidad, sabíamos dónde estaba la verdad, el bien de los ciudadanos y la belleza; pero la posición de Lyotard es que estos grandes relatos han perdido su vigencia y su credibilidad, sobre todo, porque han perdido su legitimación. "Simplificando al máximo, se entiende por postmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos". "El gran relato ha perdido su credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación" (Lyotard, 1998: 10 y 73).

Se acabaron pues los grandes relatos, arrastrando en su extinción a las utopías. Ahora el conocimiento es discontinuo, fragmentado, parcial, contextualizado; no existen categorías puras de ningún tipo, todo resulta un híbrido entre la realidad y el lenguaje, entre el poder y la imaginación. Si se acabaron los grandes relatos, resulta que desaparece el fundamento racional de nuestros pensamientos, de nuestras decisiones y de nuestra acción; ahora su lugar será ocupado por la ausencia de senti-

do y la incertidumbre. No se nos puede ocultar, evidentemente, las consecuencias que esto tiene para la educación.

Por tanto, para la concepción postmoderna el valor supremo ya no es la verdad (que sí lo era para la modernidad), sino la libertad. La razón ya no es la razón fuerte de la época del racionalismo de Descartes (1637), sino la razón débil (pensamiento débil) que no lo puede conocer todo, que no está tan segura, cuyos resultados no son tan universales. Incluso, nos dicen los postmodernos, ya Kant (1787) decía que solo podemos conocer el *fenómeno*, no el *noúmeno*; y el propio Popper (1962) afirmaba que la ciencia propiamente no puede *verificar*, sino más bien *falsear*. No existe pues un saber ni un orden moral universales; vivimos descentrados, sin universales, y lo que importa no es tanto la verdad como la multiplicidad de saberes, no es tanto la ética como la estética.

El consenso o el acuerdo al que recurren los científicos y los administradores de justicia para legitimar el conocimiento científico y los valores morales (un asunto al que se refiere Habermas y del que hablaremos más adelante) no es otra cosa que una muestra más de esa debilidad del saber humano, tanto de la ciencia como de la moral, que han perdido su capacidad para establecer proposiciones verdaderas y universales.

### c) Características de la postmodernidad

Algunos autores han tratado de caracterizar el pensamiento propio de la postmodernidad, entre otros, Hargreaves (1996: 73-116), Pérez Gómez (1998: 24-27), Gervilla (1997: 25-77), Colom (1997: 7-17), Portois y Desmet (2006: 23-35). Nos basamos en estos autores porque analizan la postmodernidad desde el punto de vista educativo, que es el que nos interesa en este ensayo:

1. *Se acabaron nuestras certezas*. Este parece ser el rasgo más característico de la postmodernidad, desde el que se deriva buena parte del pensamiento postmoderno. Ello es debido a que la racionalidad como vehículo, como criterio (garantía de inteligibilidad) y como fundamento del saber, del decidir, y del hacer, se supone que ha perdido su vigencia, sobre todo, en el campo de la ciencia y de la moral.
2. *Todo conocimiento parece reducirse a cuestiones de lenguaje*. Dado que no existe fundamento racional alguno de nuestro saber, de nuestro decidir y de nuestro actuar, entonces sucede que la forma acaba sustituyendo al fondo, el lenguaje se convierte en nuestra única referencia inteligible y la ética es sustituida por la estética.
3. *La emancipación social no es posible*. Si nada podemos saber con certeza, nada podemos hacer. Es decir, desaparece la fe en el progreso, se esfuman los ideales de mejora de la humanidad, las utopías pierden su vigencia, la educación se ve seriamente cuestionada; la historia no tiene un sentido único, evolutivo, sino que supone un transitar discontinuo que lo mismo provoca satisfacción que sufrimiento a la humanidad.
4. *El desencanto y la indiferencia como forma de vida*. Huérfanos de los fundamentos de nuestro saber (nuestras certezas) y de nuestros horizontes (nuestros ideales de emancipación), el resultado es el desencanto, la indiferencia y, en buena medida, también el cinismo. Se hace necesario aprender a vivir en la incertidumbre y en el sinsentido.
5. *Vigencia de la práctica y del presente*. Si los ideales de progreso han perdido su vigencia y su capacidad para orientar el futuro, solo nos queda aferrarnos a la práctica y al momento presente. El placer y el pragmatismo (con lo que tienen de inmediato y presente, sin perspectiva de futuro) se convierten en las únicas formas de pensamiento y de vida.

6. *Primacía de los valores particulares.* Perdidas las referencias y las certidumbres universales, se imponen los valores particulares. La autonomía, la diversidad y la descentralización son los nuevos valores. Cada individuo y cada grupo, cada comunidad debe asumir su propio destino y su responsabilidad.
7. *Podría decirse que todo lo que existe vale.* El énfasis puesto en lo particular supone al mismo tiempo la crítica de todo etnocentrismo y de lo universal; queda legitimado, por tanto, cualquier modo de ser, de actuar, cualquier cultura individual o colectiva. No existen criterios para discernir; podría decirse que todo vale por el mero hecho de ser y de existir.
8. *Valoración de la tolerancia y del multiculturalismo.* La aceptación y el respeto del otro, por el hecho de serlo, conduce también a la valoración del multiculturalismo y al mestizaje. La yuxtaposición cultural se convierte en una nueva forma de vida en el mundo postmoderno.
9. *Supremacía de la propia identidad.* La valoración de la propia identidad, de lo local, frente a todo tipo de colonialismo cultural, conduce también al resurgimiento de los fundamentalismos religiosos y de los nacionalismos políticos, caminos por los que, en ocasiones, se llega a la exclusión del otro.
10. *Cambios en la concepción del tiempo y del espacio.* Los nuevos avances tecnológicos, sobre todo en el terreno de la comunicación y los transportes, están cambiando las concepciones tradicionales sobre el tiempo y el espacio. Ahora el tiempo y el espacio se perciben de modo más dinámico y flexible, adquiriendo una concepción múltiple, más relativa, que se aparta de la concepción lineal y absoluta propia de la modernidad.

Hasta aquí algunas características que definen el pensamiento de la postmodernidad. En esencia, constituyen una determinada posición sobre la naturaleza del saber y del conocimiento, a partir de la cual se deriva una serie de consecuencias de carácter cultural, social y sobre todo educativo. En rigor, hablamos de un problema claramente epistemológico, no propiamente científico.

Conviene señalar, en este momento, la diferencia entre *ciencia* y *epistemología*, dado que son dos términos que se relacionan, pero no significan lo mismo. *Ciencia* es lo que hacen los científicos: estudian determinados hechos o fenómenos y obtienen conocimientos acerca de esos fenómenos en forma de descripciones, explicaciones, leyes, etc. Sin embargo, así como ha habido determinados individuos que a lo largo de la historia se han dedicado a obtener conocimientos científicos (Copérnico, Ptolomeo, Newton, Galileo, Einstein, etc.), los ha habido también que se han ocupado de estudiar cómo aquellos obtenían semejante conocimiento (Aristóteles, Kant, Bacon, Popper, Kuhn, Bunge, etc.); estos últimos son los filósofos de la ciencia o epistemólogos, que, a diferencia de los científicos (que hacen ciencia), reflexionan sobre la posibilidad, la naturaleza y el alcance de la ciencia. *Epistemología*, pues, es la reflexión filosófica acerca de cómo conocemos y cómo se ha hecho y se hace la ciencia. Por tanto, cuando decimos que en esencia el pensamiento de la postmodernidad constituye una determinada posición sobre la naturaleza del saber y del conocimiento, nos referimos a la posición epistemológica de los postmodernos.

Dicho de otra manera, lo que representa la postmodernidad es reaccionar frente a la posición epistemológica de la modernidad, que descansaba en la capacidad de la razón humana y de la ciencia para descubrir la verdad, pudiendo orientar así con fiabilidad nuestra vida y nuestra acción. Así, en oposición a la modernidad, el enfoque epistemológico de la postmodernidad niega la capacidad de la razón y de la ciencia para el acceso a la verdad, tal como hemos visto en la primera de las características señaladas anteriormente: “se acabaron nuestras certezas”, porque se ha producido una pérdida de la vigencia de la racionalidad humana. A partir de ahí, podría interpretarse que buena parte de

las restantes características no son otra cosa que la consecuencia lógica de esa pérdida de vigencia de la racionalidad.

Ya hemos explicado antes algunas razones que podrían explicar por qué se produce este giro en el pensamiento humano. Lyotard se refería a los cambios que tienen lugar en la naturaleza del conocimiento y del saber como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información. Pero además existen otras razones que podríamos calificar como las sombras de la modernidad, que también están en el origen del cambio. Nos referimos a aquellos aspectos negativos que ha podido representar la modernidad, frente a los cuales la postmodernidad parece que reacciona. ¿Cuáles son esos aspectos negativos de la modernidad?

### 4.3. Sombras de la modernidad

No cabe la menor duda de lo que, a juicio de algunos autores (Habermas, 1998; Giddens, 1997; Touranine, 1993) se consideran auténticas conquistas de la modernidad. La modernidad significa, sobre todo (tal como ya hemos dicho), el reconocimiento de la razón como instrumento fiable de conocimiento, base de nuestras decisiones y guía de nuestras acciones. De este modo, la racionalización, como valor supremo, se traslada al campo de la ciencia, de la moral, de la acción económica, de la actividad social y política y también de la educación.

La aplicación de la racionalidad al campo del saber significaría admitir como válidas nuestras certidumbres acerca del conocimiento científico y acerca de nuestros valores morales, evidentes condiciones de fiabilidad que producirían su aceptación por parte de la sociedad. Por otra parte, cuando la racionalización se traslada al mundo económico, los resultados son la industrialización de la economía, el aprovechamiento de recursos, la generalización del trabajo, las economías de escala, es decir, la eficiencia y la productividad. En el campo social y político, la racionalización ha supuesto la educación y la salud para todos los ciudadanos, el progreso de las ciudades y de los pueblos y, en general, elevados niveles de prosperidad y desarrollo social. Y desde el punto de vista educativo, ahí están los planteamientos que compatibilizan el desarrollo personal con el pensamiento crítico y la emancipación social.

De alguna forma parecía que la razón humana había conseguido irrigar de eficiencia y optimización lo que tocaba, de tal modo que todo parecía tener su propia lógica interna, su propia racionalidad: la ciencia, la justicia, el arte, la política, la educación, etc., expresiones de la misma racionalidad humana. Parecía que teníamos un mundo ordenado y fiable, en el que se había encontrado el camino seguro para dominar la naturaleza y ponerla a nuestro servicio, para promover la igualdad entre los seres humanos y asegurar el progreso permanente. Como dice Harvey, con la modernidad nos hemos librado de la pobreza, de las calamidades, de la escasez, del capricho, de la arbitrariedad, del mito, de la religión, de la superstición, del uso arbitrario del poder, entre otras cosas (Harvey, 1989: 12).

Estas podrían ser algunas de las luces de la modernidad, pero también hay sombras: en primer lugar, debidas a sus exageraciones epistemológicas (una concepción absoluta de la razón humana y con ello una cierta mitificación de la ciencia); y en segundo lugar, por los valores que había desatendido (las emociones, los afectos, la valoración de lo estético y de lo expresivo, la diversidad y el respeto a otras culturas, etc.).

Algunos autores a este respecto hablan del “malestar de la modernidad” o también de la “crisis de la cultura moderna”; es decir, se reconocen muchas cosas positivas en la modernidad, pero también existen aspectos negativos. “La modernidad -nos dice Hargreaves (1996: 53)- ha sido siempre un fenómeno con dos caras. Ha encerrado el potencial para ensalzar la condición humana, pero también

para empobrecerla”. Con la modernidad se pone en marcha el largo proceso de consolidación del capitalismo que con el tiempo se hace cada vez más global, pero con efectos perversos en términos de desigualdades y medio ambiente. Desde el punto de vista económico, la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad, pero, con el paso del tiempo, se genera un mayor control, una cierta trivialización del trabajo y la pérdida de derechos laborales. Al aplicar la racionalización al campo del trabajo y de la economía se ha conseguido incrementar la producción y eliminar la pobreza de los países desarrollados, pero al precio del consumismo desmedido e impulsivo (irracional, a veces). Desde el punto de vista político, la modernidad ha consolidado el Estado nacional y de bienestar, pero está resultando muy centralista, intervencionista e ineficiente. En el plano de las instituciones la burocratización se ha considerado como la racionalidad aplicada a los procedimientos y a la gestión de la cosa pública; sin embargo, esto también ha conducido a incrementar el centralismo, la dependencia, a la burocratización inflexible, y muchas veces a la pérdida de sentido de lo que se consideran servicios sociales y prestaciones al ciudadano. En el campo de la educación, la racionalización ha conseguido generalizar la enseñanza obligatoria, y además ha sistematizado y estandarizado los procesos de aprendizaje (signos claros de modernidad), pero al mismo tiempo la escuela, una institución claramente heredera de la modernidad, se ha burocratizado en demasía, con lo que corre el riesgo de reducir la responsabilidad y la creatividad de los alumnos, y siempre con la espada de Damocles de dar la espalda a la sociedad (pág. 50-63).

El propio Habermas es muy crítico con la modernidad, no solo por sus implicaciones epistemológicas (que más adelante veremos con más detalle), sino también por la aplicación de una especie de racionalidad instrumental (relación entre fines y medios) al desarrollo del capitalismo que prima el éxito y la eficacia por encima de las personas y su bienestar. Esta racionalidad instrumental, en su aplicación a la empresa, al Estado, a la ciencia, a la política y también a la educación “puede explicar muchos de los males que se achacan hoy a la razón moderna: explotación económica, homogeneización cultural, desigualdades sociales, degradación medioambiental, etc.” (Ayuste y Trilla, 1998: 242).

Dicha concepción instrumental de la razón, tan poderosa y a todas luces exagerada, ha sido criticada, no solo por los postmodernos, sino también por buena parte de los epistemólogos en la actualidad. Pérez Gómez se refiere a esta *crítica epistemológica* destacando que, frente a la concepción de la ciencia de la Edad Moderna, positivista e infalible, como una actividad objetiva y universal que se aplica tanto a las ciencias naturales como a las ciencias sociales, se opone la concepción de muchos epistemólogos en la actualidad que demuestran que el conocimiento científico es histórico, provisional y condicionado, como todo lo humano, lo cual no impide reconocer que es el más riguroso y fiable (no infalible) que tenemos a nuestro alcance. Más aún, insiste en que la crítica epistemológica a la modernidad y a la concepción instrumental de la razón, más que de la postmodernidad, nace de los mismos autores de la modernidad, como Habermas, que consideraba que se trataba de un “proyecto inacabado, incluso traicionado” (pág. 82). Un aspecto este último al que también se refiere Sebrelli (1992) destacando que los aspectos más perversos de la postmodernidad pueden ser criticados por la misma razón moderna.

No negamos, efectivamente, las lagunas que ha tenido la cultura de la modernidad: su idea infalible del conocimiento, la importancia que se presta a la razón en detrimento de los sentimientos, la especie de colonización cultural que han propiciado los países occidentales herederos de la modernidad, la excesiva tecnificación y explotación capitalista, ese universalismo de la racionalidad que ha podido funcionar como una dictadura cultural, etc.

Fruto de la aplicación de la racionalización al campo del saber es la infalibilidad y el carácter universal de nuestros conocimientos, pero a cambio la ciencia se ha entronizado y se ha mitificado, despreciando otras formas de saber. El imperio de la racionalidad y de los valores morales y estéticos



cos de occidente ha conducido a la colonización de otros pueblos y a negarles el pan y la sal de la legitimidad a otras culturas que no fuesen la nuestra.

La modernidad, en suma, nos ha hecho creer que las supuestas consecuencias de la racionalidad estaban tan legitimadas como la propia razón que descansa en la naturaleza humana. Sin embargo, en opinión de algunos autores, hoy sabemos que muchas facetas de lo que se considera las consecuencias de la modernidad, o están en retroceso o están sometidas a revisión. Nos referimos, sobre todo, a la infalibilidad y a la universalidad del conocimiento, a muchos procesos de tecnificación y estandarización referidos a las acciones humanas, al crecimiento sin fin y a la producción competitiva, a la centralización en la toma de decisiones, a la sobreburocratización de los procedimientos, etc.

Está claro, pues, que la modernidad ha tenido sus sombras, pero también es verdad que ha supuesto importantes conquistas para la humanidad. La pregunta ahora es la siguiente: ¿reconocemos en la modernidad un tipo de pensamiento agotado por sus sombras, o hay que sostenerlo y defenderlo por sus luces? Como dice Habermas, ¿la modernidad se refiere a un proyecto incompleto que hemos de seguir manteniendo en todo caso, corrigiendo sus desviaciones? O, por el contrario, ¿la modernidad es una causa perdida y estamos irremisiblemente atrapados en la postmodernidad, acostumbrándonos a vivir en este nuevo clima cultural e ideológico?

Ante este debate, no son pocos los autores que optan por la defensa del pensamiento propio de la modernidad, corrigiendo, eso sí, sus desviaciones. Se trata de un conjunto de autores que critican duramente la postmodernidad como un tipo de pensamiento reaccionario, ultraconservador. Veamos algunos perfiles de esa crítica a la postmodernidad.

#### **4.4. La crítica de Habermas a la postmodernidad**

Las críticas de la postmodernidad se sitúan a varios niveles; unas se refieren a los valores que presupone y respalda, otras se centran en las consecuencias sociales y sus contradicciones. Desde nuestro punto de vista, el origen de todo ello es epistemológico y, en consecuencia, social; o mejor, creemos que hemos de centrar la crítica en la perspectiva social y política, pero precisamente por la concepción epistemológica previa del conocimiento y del saber que tienen los postmodernos.

Pensamos por ello que el centro de la cuestión, la diana de la crítica, está en la concepción de la racionalidad, y en su correlato, el saber, que se establecen en la modernidad y en la postmodernidad. Ya hemos dicho que para los modernos el sujeto humano está dotado de racionalidad, y esta razón opera como un medio fiable para conocer y para guiarnos en nuestras decisiones y acciones. Sin embargo, la noción de racionalidad que se posee en la postmodernidad es bien diferente: la razón, se dice, no nos sirve como guía ni de nuestros conocimientos, ni de nuestras decisiones, ni de nuestras acciones.

Como vemos, dos posiciones epistemológicas extremas y antagónicas, absolutas e irreconciliables, pero no nuevas para los historiadores de la filosofía. Uno de los autores que aborda con profundidad la postmodernidad, analizando la alternativa que representa la posición de Habermas, es Berciano (1998). Este catedrático de filosofía comienza la introducción de su obra afirmando que el debate actual sobre la postmodernidad en el fondo no representa novedad alguna, toda vez que se trata de un asunto que hunde sus raíces en la historia del pensamiento filosófico con expresiones como “límites del conocimiento” u otras como “relativismo” y “escepticismo” (pág. 9).

Habermas es precisamente uno de los autores que analizan la postmodernidad desde la lectura epistemológica. Considera este filósofo social alemán que el proyecto de la modernidad no está perdido aún; más bien habrá que reorientarlo, resolviendo sus excesos y sus defectos. Está convencido de

que la crisis de la modernidad es interna, y lo que procede es radicalizar sus principios y propuestas, admitiendo en todo caso que el saber se construye a través del diálogo, el debate, el acuerdo entre las personas. Resulta muy clara su oposición a los postmodernos, a quienes tacha de neoconservadores. En su ensayo *La modernidad, un proyecto incompleto* deja clara su posición: “Creo que, en vez de abandonar la modernidad y su proyecto como una casusa perdida, deberíamos aprender de los errores de esos programas extravagantes que han tratado de negar la modernidad” (Habermas, 1998: 32).

La posición de Habermas es radical en este sentido: entiende que es necesario volver a la modernidad y romper con las filosofías postmodernas, pero aclara que resulta imprescindible hacer una relectura de la modernidad. Considera que siguen vigentes los valores de los modernos que se opusieron al medievo cristiano, por lo que no cree que las utopías, como afirman los postmodernos, se hayan desmoronado: "Considero infundada la tesis de la llegada de la postmodernidad. No cambia la estructura del espíritu del tiempo, ni el modo de la lucha por futuras posibilidades de vida, ni se retiran de la conciencia histórica las energías utópicas en general" (Habermas, 1985: 145).

La defensa de la modernidad que encontramos en Habermas se encuentra estrechamente relacionada con la racionalidad. El problema que no ha resuelto la modernidad, según Habermas, es que no ha terminado por entender el verdadero sentido de la racionalidad. En su opinión la subjetividad racional de la modernidad, si bien quiere terminar con todo tipo de arbitrariedad, de autoritarismo y de explotación, lo hace al precio de imponer un nuevo señorío de la racionalidad (una concepción de la ciencia universal e infalible), que, en su afán de sustituir a Dios, conduce a una cierta incapacidad para la autocrítica de la propia modernidad. El propio Nietzsche decía que la razón no es otra cosa que poder y voluntad de dominio.

Habermas propone corregir esta exagerada subjetividad racional, ya que no ha sido resuelta ni por Hegel (reflexión del sujeto cognoscente), ni por Marx (reflexión del sujeto de la acción). La racionalidad, según Habermas, no depende de la adecuación entre la mente y la cosa (posición que se había sostenido en la modernidad), ni de la mera relación entre fines y medios, sino (aquí está su aportación) de la intersubjetividad.

Su libro *Teoría de la acción comunicativa* pretende ser una teoría de la racionalidad, que sirva también de guía para la acción y la vida social: “He escrito este libro -nos dice- para aquellos que estén interesados en cuestiones de fundamentos de la teoría de la sociedad” (Habermas, 1988b: 13).

Habermas reconoce en este libro que la racionalidad y el papel de la razón ha sido una preocupación de la filosofía a lo largo de los años: “La racionalidad de las opiniones y de las acciones es un tema que tradicionalmente se ha venido tratando en filosofía. Puede incluso decirse que el pensamiento filosófico nace de la reflexivización de la razón encarnada en el conocimiento, en el habla y en las acciones. El tema fundamental de la filosofía es la razón. La filosofía se viene esforzando desde sus orígenes por explicar el mundo en su conjunto, la unidad en la diversidad de los fenómenos, con principios que hay que buscar en la razón y no en la comunicación con una divinidad situada allende el mundo y, en rigor, ni siquiera remontándose al fundamento de un cosmos que comprende naturaleza y sociedad” (pág.15)

Así, según Habermas, lo que viene a significar esta teoría de la acción comunicativa es que se ha producido un desplazamiento del centro de gravedad de la racionalidad; esta ya no está centrada en el sujeto que busca la verdad y el éxito, sino en la intersubjetividad de la acción comunicativa que tiene lugar entre sujetos responsables que reflexionan y argumentan en busca de validez. Dicho de otra manera, hablamos de una racionalidad que no nace exclusivamente de la reflexión subjetiva, sino de la comunicación intersubjetiva de los hablantes; en tal caso, la intersubjetividad es lo que aporta fundamentación y validez al saber acerca de la realidad (Berciano, 1998: 57).

Se trata pues de una nueva *racionalidad comunicativa*, que Habermas la explica con estas palabras: "Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas" (Habermas, 1988b: 27). Un concepto este que el filósofo alemán considera que debe ser completado con una teoría de la argumentación: "Por eso pienso que el concepto de racionalidad comunicativa, que hace referencia a una conexión sistemática, hasta hoy todavía no aclarada, de pretensiones universales de validez, tiene que ser adecuadamente desarrollado por medio de una teoría de la argumentación" (pág. 36).

Dicha racionalidad comunicativa e intersubjetiva, basada en el diálogo, es el camino, según Habermas, para apartarse de los postulados de la postmodernidad y considerar válidas nuestras certezas. Como se ve, Habermas se aparta de las posiciones absolutizadoras sobre la verdad y el conocimiento, fruto de esa forma de macrosujeto todopoderoso que se había construido en la modernidad. Al mismo tiempo reconoce que las certidumbres y la validez que podemos obtener a través de la racionalidad comunicativa no significan ningún absoluto, ni posición alguna infalible (Habermas, 1988b).

Para Berciano, la racionalidad de Habermas no se refiere a la correspondencia con la realidad, ni a la relación medios-fines; es una racionalidad más amplia que se refiere también a lo práctico-moral y a lo expresivo-estético. En su opinión, "esto significaría que lo que hay que hacer no es renunciar a la modernidad, sino más bien interpretarla de nuevo, en relación con el nuevo concepto de racionalidad que propone Habermas" (Berciano, 1998: 57).

#### **4.5. Postmodernidad, consecuencias sociales y epistemología actual**

Como acabamos de ver, está claro que la oposición de Habermas a los postulados de la postmodernidad se refiere fundamentalmente a lo que se considera el origen y la verdadera naturaleza del pensamiento postmoderno: la imposibilidad de fiarnos de nuestras certezas.

Algunos autores destacan la centralidad de esta cuestión epistémica a la hora de analizar el pensamiento propio de la postmodernidad. Además de Habermas, Hargreaves es otro de estos autores: "La adopción de una posición teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso" (Hargreaves, 1996: 65).

El pensamiento de Giddens es todavía más claro en esta dirección: "Corrientemente ¿a qué se refiere la postmodernidad? Aparte de la generalizada sensación de estar viviendo un período de marcada disparidad con el pasado, el término, evidentemente, significa al menos algo de lo siguiente: que hemos descubierto que nada puede saberse con certeza, dado que los preexistentes 'fundamentos' de la epistemología han demostrado no ser indefectibles" (Giddens, 1997: 52).

Para los postmodernos, desde el punto de vista social, las consecuencias son claras: si la razón ha perdido su vigencia para guiarnos en nuestra vida, no es posible que podamos estar de acuerdo acerca de la comprensión de las realidades sociales; y si no hay acuerdo acerca de su comprensión, menos habrá acerca de cómo mejorarlas. Desde el punto de vista social, el pensamiento postmoderno conduce, en el mejor de los casos, a la inacción, a la parálisis (nada podemos hacer porque nada sabemos con certeza), y en no pocas ocasiones, a la arbitrariedad y al desafuero (que continúen por tanto las desigualdades entre los seres humanos, que sigan las injusticias, la pobreza es inevitable).

Abundando en las consecuencias sociales del pensamiento postmoderno, podríamos afirmar que, si realmente no podemos conocer, si nuestros conocimientos y certidumbres no tienen validez, entonces ¿no es verdad que nada tiene valor, es decir, que todo vale? Y si todo vale, ¿no es cierto que la ley que rige es la del más fuerte? Si no hay criterios para distinguir ¿no es más verdad que la fuerza termina por convertirse en el único criterio? Dicho más claramente: si nada sabemos con alguna certeza, si no podemos distinguir lo verdadero de lo falso, la justicia de la injusticia, la igualdad de las desigualdades, lo bello de lo que no lo es, ¿no tiene sentido afirmar que, entonces, esto es la selva?

Como vemos, las consecuencias sociales (y también educativas, por supuesto) del pensamiento postmoderno son más que evidentes; razón por la cual el núcleo central del debate es epistemológico: si realmente podemos conocer y cuál es la naturaleza y alcance de ese conocimiento. Una cuestión que aborda ampliamente Habermas, como ya hemos visto, así como buena parte de los epistemólogos en la actualidad.

Resulta curioso, como diría entre otros Habermas, que los postmodernos utilicen la propia razón para negar la existencia y el valor de la misma razón, y con ello las posibilidades de toda emancipación social. Paradójicamente, se pretende negar la existencia de certezas, pero se supone que existe alguna certeza sobre su negación. Tales contradicciones revelan la desconexión de la realidad y la desvinculación de la práctica que muchas veces padecen los filósofos; pero, sobre todo, tales contradicciones ponen de manifiesto lo psicológicamente impracticable que resulta a veces cualquier postura escéptica o relativista a ultranza. Se diría que valerse de la razón para descalificar la propia razón no parece que sea una forma de proceder inobjetable, tanto desde el punto de vista filosófico, como desde el enfoque de la propia psicología humana.

Desde nuestro punto de vista, la clave (como ya hemos analizado anteriormente) está en esa posición previa a la que se refiere Habermas que, por otra parte, ha ocupado a la mayoría de los filósofos a lo largo de la historia, a saber, si podemos fiarnos de la razón humana. Pero ¿cómo resolver esta cuestión sin aplicar la razón humana? También se puede formular de esta otra forma: ¿con qué legitimidad nos valemos de un instrumento, la razón, para valorar su propio valor? Es evidente que cualquier respuesta supone una toma de postura previa (intuitiva o preteórica) sobre la razón humana. Hace falta, en efecto, que aceptemos, sin dogmatismos ni absolutismos, pero con sensatez y sentido práctico, incluso con humildad, algo de antemano: que los seres humanos podemos conocer y fiarnos de la razón, y que, en todo caso, la comunidad y el diálogo, así como la transparencia sobre los argumentos, pueden constituir los fundamentos de su legitimidad.

Visto el problema desde una perspectiva histórica más amplia, podría decirse que lo que ha sucedido es que se ha basculado desde un concepto absoluto e infalible de verdad y razón (esta es la posición más radical de la racionalidad moderna) a una relativización tal que en el camino se pierde toda verdad y capacidad racional; el resultado es la negación, también absoluta, de la verdad y de la razón.

Insistimos en lo ya dicho: nos encontramos con dos concepciones epistemológicas opuestas. En un extremo, los modernos para quienes el sujeto humano está dotado de racionalidad, la cual, se dice, es fiable para guiarnos en nuestra vida, porque la razón se considera un medio *infalible y universal* para la obtención del saber. Esta concepción exagerada, radical de la modernidad es la que llega a sustituir al Dios medieval por la ciencia moderna; el resultado es una concepción divinizada de la ciencia: una ciencia infalible y absoluta, a imagen de Dios. Frente a esta concepción radical reaccionan los postmodernos situándose en el lado opuesto, al considerar que la razón ha perdido su vigencia para guiarnos en nuestra vida, porque no es posible obtener a través de la razón verdades *infalibles y universales*, como se creía en la modernidad.

Además, hay dos aspectos más de la concepción postmoderna que conviene destacar. Por un lado, se entiende que el pensamiento de la postmodernidad se oponga a la concepción moderna puramente metafísica y absolutista de la racionalidad y de la verdad; de hecho, en esto coinciden también buena parte de los pensadores modernos más recientes, cuando admiten que, en el propio seno del proyecto de la modernidad, se ha producido una evolución epistemológica y, en la actualidad, se piensa que la razón es fiable para la obtención de conocimientos y para guiarnos en nuestra vida, sin que ello quiera decir que tales conocimientos representen, en términos absolutos, verdades infalibles y universales (Losse, 1981; Rossi, 1998).

Por otro lado, estando de acuerdo con la crítica postmoderna a una concepción absoluta de la razón y a una imagen deificada de la ciencia, lo que ya no parece admisible, por impracticable y por infundado, es el siguiente paso que dan los postmodernos, consistente en desacreditar totalmente la razón humana, precisamente porque no es una razón absoluta y divina. Más claramente, los postmodernos reconocen (desde el punto de vista conceptual y teniendo en cuenta la práctica) que la razón y la ciencia no son, ni pueden ser, infalibles y absolutas (a imagen de Dios); pero al mismo tiempo, acaban desacreditando la razón y la ciencia, negando toda posibilidad de racionalidad humana porque no consiguen obtener verdades y pautas de acción infalibles y absolutas.

En oposición a esta postura postmoderna, actualmente podemos identificar un tipo de pensamiento que, sin salirse del proyecto y los valores esenciales de la modernidad, se identifica con una nueva epistemología (Russell, 1969; Feyerabend, 1989; Kuhn, 1978 y 1990; Lakatos, 1987; Popper, 1962; Toulmin, 1977; Bunge, 1981; Chalmers, 1992; Echeverría, 1999; etc.) que admite el potencial de la razón humana para conocer y para orientar la práctica, pero ese potencial se entiende como una capacidad no absoluta sino limitada; se trata de una capacidad humana y terrenal, no divina y sobrenatural, como podría desprenderse de la concepción moderna radical que la considera infalible y absoluta. Podría parecer lógico que el pensamiento postmoderno reaccionara ante esta suerte de razón humana supuestamente sobrenatural y todopoderosa; pero el siguiente paso, el descrédito de toda racionalidad, nos parece, a todas luces, conceptualmente inadmisibile, psicológicamente inviable y socialmente reaccionario, un salto en el vacío que no conduce sino a una especie de nihilismo letal.

En resumen, más humildad habría que exigir a los radicales modernos que absolutizaron la razón y la ciencia, y más realismo habría que pedir, por otra parte, a los postmodernos, que niegan toda posibilidad de conocimiento y de acción racional.

#### **4.6. Educación, modernidad y postmodernidad**

Como se desprende de todo lo dicho anteriormente, desde el punto de vista educativo las consecuencias de la postmodernidad no son nada desdeñables, precisamente por las propias derivaciones sociales que comporta, y que además tienen su origen en la postura epistemológica que asumen los postmodernos, cuestiones que ya hemos comentado anteriormente.

De hecho, la educación sistemática tal como hoy la conocemos, la escuela, es una institución que nace con la modernidad, probablemente como una de sus más preciadas conquistas. La escuela, según Lozano (1994: 47), ha venido a representar el cumplimiento de la profecía que, desde mediados del siglo XVI, se extendió por Occidente y que tuvo en Vives, Erasmo y Comenio sus más grandes defensores. No obstante, hay que decir que la profecía de la escuela no se hace realidad plenamente en los países de nuestro entorno hasta que, bajo el sueño de la Ilustración, en los siglos XIX y XX se generaliza para toda la población y se hace cada vez más sistemática (generalización y sistematicidad, en este caso, aparecen como dos rasgos claros de racionalidad, es decir, de modernidad).

De este modo, bajo el signo de la modernidad e inspirada en los anhelos de la Ilustración, la escuela se institucionaliza y se sistematiza; incluso, dada su importancia para el desarrollo, se le asigna un lugar propio, un espacio social y unos recursos (Trilla, 1985; Lozano, 1980). Además es el espíritu de la modernidad y la Ilustración el que ha conseguido extender la educación a toda la población, estandarizando buena parte de los procesos educativos. Pero más aún, también es la razón moderna e ilustrada la que ha hecho que en torno a la escuela se fueran consolidando otros ideales: el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, la igualdad de género, la coeducación, la escuela pública, el laicismo, la pluralidad ideológica, la superación de la superstición, el pensamiento independiente, etc., signos que se han venido asociando al progreso y al bienestar (Lozano, 1994: 47-89).

Pues esta escuela heredera de la modernidad es la que parece quebrarse con la postmodernidad. Fundamentalmente el problema que la postmodernidad le crea a la educación y a la escuela es que parece despojarla de todo fundamento axiológico. A partir de aquí la educación tendrá que afrontar una ardua lucha por su legitimación, es decir, por su propia identidad.

Como dicen Colom y Mèlich, los currículos escolares, los proyectos educativos, las normas, la planificación de las enseñanzas, el control del rendimiento, los sistemas de evaluación y las mismas leyes sobre la educación, en suma, la propia investigación y la transmisión del saber, hasta ahora han estado basados en la *razón moderna*. Esta era su clave legitimadora, su apoyo y sostén, su *eidós*, su razón de ser. Sin embargo, la postmodernidad cuestiona todo esto, no lo soporta (Colom y Mèlich, 1994: 59 y 60).

Finkelkraut, uno de los autores que han estudiado la postmodernidad en su conjunto y también desde el punto de vista educativo, expresa con claridad el problema con el que actualmente se encuentra la escuela como institución heredera de la modernidad, que no parece encajar del todo en la cultura postmoderna: "La escuela es la última excepción al *self-service* generalizado. Así pues, el malentendido que separa esta institución de sus usuarios va en aumento: la escuela es moderna, los alumnos son postmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador [...]" (Finkelkraut, 1988: 131).

Probablemente este filósofo francés, Finkelkraut, sea uno de los que con más claridad e intuición han planteado el problema de las relaciones entre educación y postmodernidad. Cuando afirma que "la escuela es moderna pero los alumnos son postmodernos", nos parece que formula con acierto el problema que nos ocupa.

Al afirmar que la escuela es moderna, nos está diciendo que esta institución representa y transmite buena parte de los ideales y de la cultura de la modernidad, entre otros: que la racionalidad humana nos da acceso al conocimiento, por lo que podemos basar nuestras decisiones y nuestras acciones en algunas certezas, del mismo modo que se admite la existencia de criterios para valorar lo que sabemos, lo que debemos hacer y la belleza; dicho de otro modo, esto equivale a afirmar que el ser humano es *sujeto*, un ser autónomo y racional, capaz de conocer y decidir su propio destino, lo contrario de ser un mero objeto, víctima de acontecimientos que están fuera de su control. Por otra parte, la racionalidad se ha aplicado también a la generalización de las enseñanzas y a los procesos de organización escolar, haciendo que el currículo, la metodología y los sistemas de evaluación sean también el fruto de la razón moderna. No cabe la menor duda, por tanto, que la escuela transmite los valores del sujeto y de la racionalidad, en virtud de los cuales se entiende que la razón moderna es la que nos ha librado de la superstición, de la arbitrariedad, del capricho, del mito irracional, así como también de las calamidades y de la pobreza.

Pero los usuarios de esta escuela moderna, dice Finkelkraut, los alumnos, son postmodernos; asisten realmente (regularmente, obligatoriamente, incluso) a la escuela, pero propiamente son educados por los *mass media* y las TIC. Estos alumnos viven en un ambiente social y cultural cuyos valores y

manera de pensar son muy diferentes de lo que se transmite y se valora en la escuela. La escuela transmite el valor del sujeto capaz de decidir su destino, pero los medios de comunicación y las TIC le hacen ver que los seres humanos son objetos manipulables, víctimas de no se sabe qué decisiones tomadas por no se sabe quiénes. En la escuela se transmite la ciencia como un tipo de conocimiento válido para aplicarlo a nuestra vida, pero la postmodernidad hace gala del pensamiento débil, desacredita nuestras certezas y nos hace creer que no existe frontera entre ciencia y pseudociencia. En las aulas seguimos con el discurso moderno de la consistencia, el esfuerzo, la solidaridad y los valores universales, pero en la calle lo que cuenta es la propia identidad, el conformismo, las apariencias y los valores particulares propios del espíritu postmoderno. La escuela trata de enseñar conocimientos, principios morales y criterios de actuación, pero tiene que competir ante la fuerza de los *mass media* y en general de las TIC, que transmiten la confusión, el mestizaje y la idea de que todo vale.

Por otra parte, desde el punto de vista educativo hay otro problema que crea la postmodernidad. Nos referimos a esos otros componentes de la cultura postmoderna que, de acuerdo con la estructura política, social y económica del liberalismo radical de mercado, reconocemos en las sociedades formalmente democráticas: "el absoluto relativismo cultural e histórico, la ética pragmática del todo vale, la tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y de orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo" (Pérez Gómez, 1997: 46). Por ello entiende Pérez Gómez que algunas propuestas de la postmodernidad no pueden considerarse educativas "por cuanto no facilitan el desarrollo consciente ni del pensamiento, ni de los sentimientos y afectos, ni de las conductas de los individuos". Lo cual no significa que la educación no tenga que abordarlas: "De todos modos, y puesto que la condición postmoderna de la sociedad es innegable y a través de sus omnipresentes influjos condiciona el crecimiento de las nuevas generaciones, la escuela ha de enfrentarse al reto de intervenir adecuadamente ante tales exigencias y circunstancias, de nada sirve aferrarse a la nostalgia de un pasado moderno que ya no existe" (1997: 62). Coincide en esto Pérez Gómez con los que piensan que hoy se es vitalmente postmoderno, como si existiese una especie de inconsciente postmoderno que nos invade.

¿Qué hacer, pues? ¿La educación y la escuela deben mantenerse en el espíritu de la modernidad que le dio el nacimiento y su legitimidad, entendiendo que la postmodernidad representa uno de sus más claros, aunque seductores, enemigos? O, por el contrario, ¿hemos de postmodernizar la educación y la escuela si no queremos educar en contra de los tiempos y al margen de las realidades sociales?

No es fácil para un educador responder a este dilema. Por esta razón consideramos imprescindible abordar el problema de la postmodernidad en este ensayo, al tratar la cuestión de las relaciones entre educación y sociedad que, indirectamente, hemos visto que tienen que ver también con las relaciones entre educación y epistemología. Desde nuestro punto de vista, por las consecuencias sociales y educativas que tiene este asunto, estamos ante una de las cuestiones clave de la Pedagogía en general y particularmente de la Pedagogía Social que, en el fondo, trata de responder a esta pregunta: ¿qué Pedagogía para qué sociedad? Actualmente vemos que en la literatura pedagógica hay autores que abordan la problemática de la educación en relación con la postmodernidad.

Seguidamente abordaremos diferentes aproximaciones a este asunto: en primer lugar, los autores que niegan la propia posibilidad de que podamos hablar de una Pedagogía postmoderna; a continuación, en el lado opuesto, los que defienden una visión postmoderna de la Pedagogía; en tercer lugar, los que apuestan por un tipo de educación basada en lo que consideran que es el núcleo axiológico de la postmodernidad; en cuarto lugar, los que reconocen en la contracultura, el desarrollo tecnológico y los lenguajes parte de las señas de identidad de la educación postmoderna; también se analizan los autores que abordan el problema de la educación en la sociedad postmoderna desde una relectura de la Filosofía de la Educación que les lleva a teorizar sobre la función que cumplen en la

actualidad la Pedagogía Social y la Pedagogía Crítica; finalmente, terminamos con algunas reflexiones personales con la mirada puesta en la Educación de Adultos.

### **a) ¿Tiene sentido hablar de una Pedagogía postmoderna?**

Ayuste y Trilla (1998) se enfrentan al argumento que nos ocupa desde una posición epistemológica (teoría del conocimiento) y pedagógica (normativa). En su artículo identifican y ordenan los discursos pedagógicos del siglo XX en función de cuatro criterios: pedagogías conservadoras *vs.* pedagogías transformadoras, y pedagogías discursivas *vs.* pedagogías prácticas. Aplicando tales criterios, describen las pedagogías o discursos pedagógicos más relevantes (Freinet, Makarenko, Neill, Montessori, Freire, Rogers, Illich, Dewey, Skinner, Stenhaus, Piaget, Vigotsky, Coombs, Faure, Delors, etc.), estableciendo dos conclusiones principales.

La primera, “que todas las pedagogías relevantes del siglo XX son modernas” (pág. 231). De hecho, nos dicen estos autores que, si entramos en el contenido de tales pedagogías vemos que, con más o menos profundidad, “todas comparten el caldo de cultivo y el horizonte de la modernidad. Los valores de la Ilustración, la confianza en el progreso del género humano y de la sociedad (y en la imprescindible contribución al mismo de la educación), el poder de la razón y del conocimiento... están, de una manera u otra, presentes en todas aquellas pedagogías” (pág. 232).

La segunda conclusión está más directamente relacionada con el tema que nos ocupa ahora: “que no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno”. Pero más aún, afirman que “en rigor, no puede haberlas” (231); lo cual no significa, precisan, que no pueda haber discursos postmodernos sobre la educación, o que tales discursos puedan nutrirse de algunas pedagogías no postmodernas. ¿Por qué? La respuesta de estos autores es clara: “La pedagogía casa mal con el relativismo desbocado, con la disolución del sujeto, con la desconfianza en la razón, con la postulación de que ningún proyecto va a poder fundamentarse suficientemente. [...] La pregunta es si eso, una pedagogía sin fundamentación plausible ni horizonte en el que confiar, es realmente una pedagogía o una simple contradicción en los términos” (pág. 246).

### **b) Educar desde una visión postmoderna de la Pedagogía**

Pourtois y Desmet (2006) comienzan afirmando que la educación está en crisis, lo que hace que tanto los niños como los adultos vivan “en un mundo caracterizado por una exaltación del cambio, una pérdida de sentido y de seguridad, una falta de referencias” (pág. 21).

La salida que proponen estos autores, en una dirección contraria a los anteriores, es lo que denominan la “visión postmoderna de la Pedagogía”, punto de partida desde el que abordan dos cuestiones principales: el significado que tiene actualmente la Pedagogía como ciencia de la educación y lo que denominan el paradigma de las doce necesidades con el correspondiente sistema pedagógico multi-referencial.

Sobre el significado de la Pedagogía, destacan que no debe identificarse solo con la escuela, sino más bien con una sociedad pedagógica, dado que son muchas las instancias que en la actualidad hacen pedagogía; la escuela es una de ellas, pero no la única: también están las familias, las empresas, los centros asistenciales, los medios de comunicación, y, por supuesto, el individuo que aprende y el individuo que educa. “La Pedagogía está por todas partes y concierne a todos los ciudadanos y dirigentes políticos. Todo es pedagógico; todo ha adquirido un sentido pedagógico. Ya la escuela no tiene el monopolio de la Pedagogía. Hoy han estallado las fronteras del tiempo y del espacio en las que, durante mucho tiempo, se intentó encerrar la educación. La perspectiva de una educación postmoderna debe tener en cuenta esta nueva repartición” (pág. 38).



La segunda cuestión que abordan estos autores ante la crisis de la educación que representa la postmodernidad es su propuesta basada, por una parte, en el paradigma de las doce necesidades, y por otra, en un sistema pedagógico multirreferencial e integrado. Pourtois y Desmet aclaran que el “paradigma de las doce necesidades” trata de responder al problema de identidad que genera la postmodernidad. Quién soy y cómo debe ser la educación son las preguntas clave. En este mundo en crisis y profundamente fragmentado, la respuesta solo puede venir a través de una propuesta dialéctica y armoniosa al mismo tiempo, que abarque estas cuatro dimensiones del desarrollo: “afectiva (correspondiente al mí singular, al mí-sujeto), cognitiva (correspondiente al yo racional), social (correspondiente al sí mismo social y colectivo) e, ideológica (correspondiente a los valores culturales y educativos) que se transforman en referencias” (pág. 47). Se habla de doce necesidades porque cada dimensión cubre tres necesidades: la afectiva (apego, aceptación e implicación), la cognitiva (estimulación, experimentación y reforzamiento), la social (comunicación, consideración y estructuras) y la ideológica (bueno, verdadero, bello). El resultado son doce necesidades clave a las que cabe esperar que responda un compromiso pedagógico “multirreferencial e integrado”, que desarrollan estos autores en el capítulo titulado “¿Qué Pedagogía para qué necesidad?”.

Al final de la obra, la conclusión de estos autores es que “una educación para el mañana” tiene que ser plural y hablar varias lenguas para integrar la complejidad propia de la postmodernidad, que es lo que se consigue con su propuesta: “El paradigma de las doce necesidades y el sistema pedagógico multirreferencial hablan diversas lenguas, son políglotas” (pág. 290). Además, se trata de una educación en la que el sujeto postmoderno tiene la triple consideración de ser “agente” (opera y actúa), “actor” (es consciente y tiene intención) y “autor” (diseña, proyecta), que solo puede ser educado por un sistema pedagógico multirreferencial que pone a disposición de los educadores variadas y diferentes prácticas educativas, pero todas ellas con un norte optimizante: la emancipación, la autonomía y el perfeccionamiento (pág. 291-293).

### **c) Una educación basada en el triple núcleo axiológico de la postmodernidad**

Gervilla (1992, 1995 y 1997) es otro de los autores que apuestan decididamente por un tipo de educación postmoderna. Parte de un análisis sobre los fundamentos y valores de la postmodernidad en la sociedad actual, que se oponen a la modernidad y, a continuación, entra en la dimensión educativa. Comienza afirmando que la postmodernidad surge cuando el proyecto de la modernidad deja de ser válido para la sociedad, y especialmente para los jóvenes. Además, dice que “hemos de agradecer a la postmodernidad la recuperación de ciertos valores perdidos o minusvalorados en la modernidad: el valor del cuerpo, el placer, la sexualidad, la tolerancia, lo cotidiano, los sentimientos, lo festivo, la libertad, lo efímero...” (1997: 184).

En razón de ello, nos dice que el educador y la educación se encuentran hoy ante un dilema: “o educamos según la postmodernidad, es decir, aceptando y fomentando sus fundamentos axiológicos y culturales anteriormente expuestos; o bien la rechazamos total o parcialmente, orientando nuestros esfuerzos hacia un cambio -aniquilación, si fuese posible- de los valores y cultura de postmodernidad” (1997: 155). Pero al mismo tiempo insiste en que, independientemente de que nos guste o no, no cabe ignorar la realidad axiológica y cultural presente; sería algo así como prescindir del aire que respiramos; en cualquier caso, continúa Gervilla, la realidad es que, si no educamos “según” los fundamentos de la postmodernidad, sí educamos “en” un espacio físico, axiológico y cultural postmoderno.

¿Qué hacer ante esta realidad? Gervilla piensa que podría ser fácil argumentar una posición y rechazar la contraria, pero se inclina por una búsqueda conjunta, donde no haya vencedores ni vencidos, ni buenos ni malos. Así, desde su punto de vista y de acuerdo con el triple núcleo axiológico postmoderno, entiende que “educar en la postmodernidad es educar en: a) el relativismo del ser, de la

razón y del valor, b) el presente, lo momentáneo, lo cotidiano; c) el esteticismo o individualismo hedonista y narcisista”. Salvando en todo caso que se pueda afirmar que “la educación siempre ha de humanizar, haciendo a la persona más valiosa en su dimensión individual y social” (1997: 167); aunque admite en una nota a pie de página que el problema, en todo caso, radica en el concepto mismo de humanización y en la relación/predominio de la dimensión individual/social.

#### **d) Postmodernidad, desarrollo tecnológico y lenguajes**

En tercer lugar, están los discursos educativos postmodernos que se asocian con el desarrollo tecnológico, la influencia de los *mass media* y los diferentes lenguajes que vemos en la sociedad actual. Colom (1997) plantea lo que parece ser, desde su punto de vista, la educación en la postmodernidad: hay que modificar los contenidos porque se ha transformado el saber, fruto del desarrollo de las TIC; tenderá a separarse cada vez más la formación de la instrucción, debido al relativismo de los valores; el sentido educativo en todo caso dependerá de su carácter funcional e inmediato; el conocimiento y la innovación se instalarán con más fuerza en los sistemas educativos; el hecho de que la información esté presente en todos los órdenes de la vida y la sociedad exigirá que los ciudadanos se formen permanentemente; vamos hacia un modelo de sociedad que acentúa el valor del individuo y la enseñanza individualizada.

En esta misma línea cita Colom las características de la educación del futuro, según Toffler (1990 y 1991): “(1) Interactividad, o sea educación a través de tecnología interactiva, o sea, con capacidad bidimensional de respuesta (alumno-máquina y viceversa). (2) Movilidad o capacidad de desarrollar educación en cualquier ambiente o institución. La escuela deja de ser entonces el secular espacio monopolizador de la formación. (3) Convertibilidad o capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes a fin de conformar sistemas complejos y multivariadas de uso común. (4) Conectabilidad o posibilidad de conexión que el estudiante poseerá con fuentes plurales de información. (5) Omnipresencia, o democratización total de la información. (6) Mundialización o información sin fronteras ni diferencias” (pág. 15).

Un tipo de educación, concluye Colom, más comunitaria, descentralizada, menos burocratizada, más flexible respecto de los programas y la organización, más abierta, más apoyada en el uso de las TIC, en la que la clave será innovar y aprender a vivir con el cambio.

#### **e) Postmodernidad, Pedagogía Social y Pedagogía Crítica**

Otros discursos educativos que se enfrentan a la postmodernidad abordan, desde nuestro punto de vista, una cuestión importante: ¿con ocasión de la postmodernidad estamos ante nuevas filosofías de la educación? En la respuesta a esta pregunta nos encontramos algunos autores que reconocen que el espíritu de la postmodernidad representa en cierto modo algunos valores esenciales que se oponen a la educación, en la medida en que supone negar la posibilidad emancipadora que tiene la acción educativa. Además, apuestan por un tipo de educación que represente algunas conquistas esenciales de la modernidad, corrigiendo en todo caso sus excesos e incorporando nuevos valores, considerados postmodernos, que la modernidad había despreciado o ignorado.

Hablamos, pues, de unas obras cuyos autores, de acuerdo con Habermas y Freire, son muy críticos con la postmodernidad. Ya hemos visto antes que el propio Habermas acusa a los postmodernos de ser antimodernos, reaccionarios y neoconservadores (Habermas, 1998); y Freire, que es otro de los autores que se sitúan en el proyecto heredero de la modernidad, apuesta por un tipo de educación emancipadora y progresista (Freire, 1997).

Volviendo sobre lo dicho en los apartados anteriores, no cabe la menor duda de que, desde el punto de vista epistemológico y social, la postmodernidad nos ha podido situar en un callejón sin salida que, en el caso de la educación, puede conducir cuando menos a la perplejidad, y cuando más a la parálisis. Bien es verdad que también la modernidad nos había situado en una especie de paraíso imaginario, haciéndonos creer que ya todo estaba claro y en vías de solución; pero, en lugar de descender del paraíso a la tierra, lo que han hecho los postmodernos es dejarnos sin paraíso y sin tierra.

Como ya hemos visto, el rasgo más característico de la cultura postmoderna es epistemológico y se refiere a la crisis de la razón moderna, concebida como un medio privilegiado para el conocimiento, el progreso, la justicia y el desarrollo de los pueblos. Postulado moderno, que se derrumba dramáticamente a causa del desencanto que producen los graves acontecimientos que afectan a la humanidad durante la primera mitad del s. XX: las guerras mundiales, la pobreza, las desigualdades, el desempleo, las políticas totalitarias, etc. (Harvey, 1989: 12).

En este contexto de desencanto racional y crisis social que se genera en la postmodernidad, Colom y Mèlich (1994) entienden que algunos discursos educativos en la actualidad ponen de manifiesto que estamos ante una nueva y alternativa filosofía de la educación (superadora de las concepciones clásicas y dominantes), que se configura en torno a la *Pedagogía Social* y la *Pedagogía Crítica*, dos discursos pedagógicos que tienen un especial interés, en nuestro caso, por la relación que guardan con los planteamientos que actualmente se sostienen en el campo de la formación de personas adultas. En su obra *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación* estos autores se alinean con los discursos que parecen bascular entre el retorno a la modernidad y el surgimiento de un cierto radicalismo más humanista (por ejemplo, el desarrollo comunitario, el pacifismo, el ecologismo, etc.) que, en tiempos de postmodernidad, comienza a instalarse en la educación. En orden a su fundamentación, Colom y Mèlich rescatan a dos autores claves del momento presente, por la envergadura de sus obras y por la influencia que están teniendo en la sociedad actual: Rawls y Habermas.

De Rawls (1993) se rescata la *Teoría de la justicia* que, desde el punto de vista educativo, se traduce en términos de “educación moral”, que afecta a la educación familiar, a la educación en las instituciones sociales, como la escuela y la sociedad, y a los principios, como la autonomía y la democracia; cuestiones que evidentemente, según estos autores, tienen que ver con la “herencia de Kant y el retorno a la modernidad”. Ello explica que en los últimos años estemos asistiendo a una verdadera “revolución pedagógica” que nace del compromiso moral y democrático que exige toda educación, con nuevos profesionales de la educación (los educadores sociales) y nuevos programas y contenidos (educación cívica, participación social, desarrollo comunitario, animación sociocultural, etc.). Y todo ello, además, en el marco de nuevos discursos pedagógicos, como el de la *Pedagogía Social*, cuyas funciones educativas “justas” son, entre otras las siguientes: “a) Funciones asistenciales y compensatorio-sociales; b) Funciones de recuperación y de reinserción social; c) Funciones de dinamización educativo-social; d) Funciones ocupacionales y de desarrollo del ocio y del tiempo libre; e) Funciones de divulgación y orientación educativa; f) Funciones formativo-laborales” (Colom y Mèlich, 1994: 112-114).

Por otra parte, en su intento por abordar la educación en tiempos de postmodernidad, estos autores rescatan también la *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1988b) (un autor del que ya hemos dicho que es crítico con la postmodernidad y partidario de volver a la modernidad). Según sus postulados, se trata de dejar claro qué entender por modernidad y en qué sentido es defendible una filosofía moderna, que ya hemos visto que esencialmente parte de la idea de sujeto dotado de racionalidad y autonomía, capaz, por tanto, de una acción racional basada en la igualdad, la emancipación y la educación. Basándose en esta concepción previa sobre el conocimiento y el saber, Habermas hace una crítica del positivismo, afirmando que todo saber científico es mediado y cuenta

con teorías previas que condicionan la investigación, así como los métodos y los resultados. Un argumento este importante a la hora de fundamentar la investigación en el campo de las ciencias sociales, como la Psicología y la Sociología, que tiene una especial aplicación en la Pedagogía.

Esta posición epistemológica, esencialmente crítica, de Habermas ha generado en el campo de la educación diversos discursos y planteamientos que hablan, unas veces, de *teorías críticas de la enseñanza*, o simplemente, de *Pedagogía Crítica*. Carr y Kemmis (1988) se han ocupado de aplicar este enfoque epistémico y crítico al campo de la educación o su saber, la Pedagogía; una perspectiva pedagógica por la que han optado otros autores como Giroux (2004), Giroux y Flecha (1992), Giroux y McLaren (1991), McLaren (1992), Young (1993) y otros. En su desarrollo, Carr y Kemmis, de acuerdo con Habermas, se distancian del positivismo por dos razones principales: porque los fenómenos sociales y educativos, que evidentemente pueden ser y son objeto de investigación, no tienen la misma uniformidad que los fenómenos naturales; y sobre todo porque los valores y los juicios morales, que siempre están presentes en la acción educativa, no pueden analizarse como los fenómenos empírico-naturales.

Todo ello quiere decir que, desde este punto de vista, los problemas de la educación pueden ser de dos tipos: problemas que precisan una explicación teórica (por ejemplo, ¿se incrementa la motivación de los alumnos si los profesores consiguen ser empáticos?), y problemas prácticos (por ejemplo, ¿debemos educar en los valores del ecologismo?). Cuando se trata de abordar tales problemas, en el primer caso, hablamos de *teorías explicativas*, propias de las ciencias experimentales, que describen el *ser* y el *cómo* de las cosas (también de los procesos de formación). En el segundo, nos referimos a las *teorías prescriptivas*, que se refieren a fines y normas y remiten al *deber ser*. Estas últimas, que se desarrollan en el campo de la educación, no son ni verdaderas ni falsas (no procede preguntarse por ello, dada su naturaleza basada en valores y principios), sino que tienen que ser defendibles, mediante el análisis crítico del pedagogo (un elemento clave este del retorno a la modernidad que defiende Habermas), que siempre se somete al debate público.

Con todo, la verdadera cuestión educativa y pedagógica, que se plantea desde esta visión crítica, no se refiere a las teorías explicativas (sobre las que hay una abundante literatura de todo tipo, y cuentan con sus propios métodos para verificar las hipótesis de los investigadores), sino a las teorías prescriptivas. Dicho de otra manera, la educación (que consiste esencialmente en generar cambios optimizantes en los destinatarios, participantes o alumnos) no es una actividad teórica sino práctica, lo que significa que los profesionales de la educación siempre cuentan con teorías previas que orientan sus decisiones y guían su actividad.

En tal sentido, la propuesta pedagógica que nos ofrecen Carr y Kemmis (1988), como aplicación de la teoría crítica de Habermas, es la “investigación-acción”, una expresión acuñada por Kurt Lewin al funcionamiento de los grupos, que se recupera ahora para su aplicación a la educación y la formación del profesorado. En su obra, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, nos dicen que la investigación-acción opera como “una espiral autorreflexiva formada por los ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión” (Carr y Kemmis, 1988: 174). Esta actitud autorreflexiva sobre la acción y la observación constituye la única salida con rigor y responsabilidad ante el hecho de que la educación no es una actividad axiológicamente neutra (como lo entenderían los positivistas), sino condicionada, y por ello, moralmente comprometida, dado que los valores, si no se pueden eliminar de la acción educativa, por la misma razón, no se puede prescindir de ellos en su investigación (Carr, 1993; Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Kemmis y McTaggart, 1992; Stenhouse, 1987; Pérez Serrano, 1990).

Tres son las condiciones mínimas para que podamos hablar de investigación-acción para estos autores: la primera, que se trate de un proyecto que se pueda mejorar mediante la práctica; la segunda, que metodológicamente se diseñe una espiral de bucles de planificación, acción, observación y re-

flexión; y la tercera, que el proyecto implique a los responsables de la práctica en cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación de los afectados por la práctica y manteniendo un control colaborativo del proceso (Carr y Kemmis, 1988: 177).

Esta visión crítica y racional de la educación la vemos también en otros autores que parecen tender un puente entre modernidad y postmodernidad (Pérez Gómez, 1994; Barrio, 2008; Flecha, 1997a; entre otros). Además se trata de una perspectiva que, teniendo en cuenta la propia naturaleza de la educación, a nuestro entender tiene fundamentalmente dos sentidos: por un lado significa admitir ciertos valores de la modernidad, aunque sin caer en sus excesos, y también significa reconocer que tales valores, en el fondo, son los que hacen posible y viable la acción educativa.

Pérez Gómez (1994) sostiene que en tiempos de postmodernidad y de crisis racional y social, la educación y la escuela tienen que ampliar precisamente el sentido de la racionalidad moderna, incluyendo en todo caso “la complejidad, la multiplicidad, la ambigüedad, incertidumbre y tensión del pensamiento y de la cultura humana” con la mirada puesta más en los individuos y su desarrollo, que en el capitalismo y la economía. La finalidad de la educación sigue siendo la de formar sujetos capaces de convertirse en agentes conscientes de interpretación y transformación. “Lo que propongo -nos dice Pérez Gómez- es que la actividad educativa facilite el desarrollo de la razón, dentro del individuo, para convertirse en sujeto crítico de sus propias elaboraciones y conductas, la razón con minúsculas de cada uno como consecuencia del contraste reflexivo de las razones de los demás, cercanos y lejanos. Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida; es decir, concebir el aula como un fórum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad posmoderna” (pág. 85).

Barrio (2008) es otro autor que insiste en el papel crítico de la razón (ese gran descubrimiento de la modernidad) para abordar lo que entendemos por verdad y para decidir sobre cómo actuar y también educar. De lo contrario, la educación y con ello las instituciones educativas quedarían deslegitimadas. “En definitiva -nos dice-, la educación no perecerá en el océano de la sinrazón y el puro sentimentalismo si somos capaces de recuperar el prestigio de la razón como capaz de una conversación seria sobre la verdad y el bien. [...] En todo caso, la razón no solo tiene que ser capaz de decir algo sobre lo que las cosas son, cómo y por qué son. También ha de poder decir algo sobre cómo se debe actuar y cuáles son los modos de ejercer como ser humano en los que este se reafirma en su humanidad, así como los modos que por el contrario la desmienten. [...] Las instituciones educativas carecerían de justificación como tales si la razón queda deslegitimada para intervenir en esta conversación, quedando solo los sentimientos, las modas o las correcciones políticas de turno” (pág. 537). Con relación a la postmodernidad, admite que puede aportar algo positivo siempre y cuando no desprecie la tradición socrática, que vincula la Filosofía (amor a la verdad) con la Pedagogía (hacer partícipes a otros de ese amor) y que resume en estos dos axiomas: “a) Solo puede ser pedagógico un logos que, a su vez y antes, nos introduzca a la realidad misma. b) Solo puede ser crítico el logos que también, y antes, sea capaz de mostrar la verdad” (pág. 536).

Para otros autores, sin embargo, adscribirse a la modernidad no lleva consigo en modo alguno aferrarse a un pasado nostálgico que ya no existe. Según Flecha, “el discurso postmoderno es reaccionario porque constituye un ataque frontal contra el objetivo de la igualdad y contra los movimientos sociales que luchan por ella” (Flecha, 1997a: 35). Este autor se refiere a los efectos perversos que pueden tener las críticas radicales y nietzscheanas al racionalismo y a la democracia (como la crítica postmoderna), que en Europa han podido conducir al fascismo y a una mayor opresión social. Frente a esta posición postmoderna, explota las posibilidades educativas que encierra el discurso (nada agotado y todavía vigente) de la modernidad que, basado en Habermas y Freire, incluye dos caracte-

rísticas propias de todo pensamiento y acción crítica para el cambio social: "a) defiende clara y radicalmente el objetivo de igualdad; b) apoya decididamente los movimientos sociales igualitarios". Uno de los elementos de este discurso de la modernidad es la afirmación del sujeto que, aunque ciertamente reciba algún tipo de influencia de las instituciones, como persona autónoma y racional, controla su propia conducta y es capaz de comprender la realidad y de generar cambios sociales. Otro de estos elementos es la autorreflexión y el diálogo, entendidos no solo como elementos epistémicos que generan conocimiento, sino también como recursos esenciales de toda metodología de formación que aspire a ser emancipadora (Flecha, 1997a: 38 y 39).

Giddens, reconociendo que parte del pensamiento de la postmodernidad es fruto de haber sido atrapados en un universo de acontecimientos que no hemos logrado entender del todo, propone que "debemos posar una nueva mirada sobre la naturaleza de la propia modernidad que, por ciertas razones muy concretas, ha sido precariamente comprendida por las ciencias sociales. En vez de estar entrando en un período de postmodernidad, nos estamos trasladando a uno en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca" (Giddens, 1997: 17). Nos parece razonable esta posición de Giddens de posar una nueva mirada sobre la modernidad. Como educadores, estamos convencidos de que la clave de la acción educativa no pasa por dejarse atrapar en las redes de la postmodernidad, ni significa tampoco quedar extasiados y deslumbrados por toda la modernidad. Ya hemos comentado que la modernidad ha tenido sus lagunas, del mismo modo que algunos valores postmodernos nos parecen cuestionables desde el punto de vista educativo.

En cualquiera de los casos, nos parece que sigue vigente lo que consideramos la esencia de los valores de la modernidad, aunque, eso sí, descargada de toda clase de absolutización y mitificación. Nos referimos a la emergencia y al fortalecimiento del sujeto como persona racional, capaz de conocer con cierta autonomía, capaz de actuar con cierta libertad y, por tanto, capaz también de avanzar hacia su emancipación. En nuestra opinión, no creemos que el sujeto haya muerto, como dicen los postmodernos; esto es irrenunciable. Difícilmente se puede ser educador si no nos identificamos con estos valores esenciales de la modernidad.

Otras cuestiones de la modernidad, sin embargo, podrían ser consideradas como el lastre que hemos de tirar por la borda si queremos sobrevivir al naufragio del presente. Nos referimos a algunas consecuencias excesivas que se han derivado de la aplicación de la racionalidad a buena parte de acciones humanas: la absolutización y la mitificación de la ciencia, la sobreburocratización de las instituciones, la centralización creciente derivada de los procesos de industrialización, el universalismo excluyente de nuestros valores y de nuestra cultura occidental, la excesiva tecnificación de algunos procesos, la negación de lo privado y de lo emocional a consecuencia del énfasis puesto en lo público y lo racional, la desmedida competitividad que se practica en el campo de la economía y los negocios, la creencia en que la escuela y, en general, las enseñanzas formales, representan el monopolio de la educación, la excesiva academización de los procesos educativos en buena medida ajenos a las realidades sociales, la frontera cada vez más rígida que se está estableciendo entre enseñanzas formales y enseñanzas no formales, etc.

#### **f) A modo de conclusión: modernidad, postmodernidad y nuevo modelo de Educación de Adultos**

En el terreno más concreto de la formación de personas adultas, tendríamos que señalar una observación que se deriva de lo dicho hasta ahora sobre el cambio que parece que tiene lugar en el campo de la Filosofía de la Educación, fruto del pensamiento de la postmodernidad y de los cambios sociales actuales. Nos referimos a los nuevos discursos pedagógicos, como el de la Pedagogía Social y la Pedagogía Crítica, que bien nos pueden servir como dos buenas alforjas para este viaje por la Educación de Adultos en la actualidad. Por varias razones: en primer lugar, porque tales discursos re-

presentan seguir manteniendo en la actividad educativa lo que consideramos que es la esencia de la modernidad (la emergencia del sujeto y la emancipación social); en segundo lugar, porque significan también el punto de contacto entre tales valores esenciales e irrenunciables de la modernidad y los cambios que hemos de llevar a cabo en la educación de las personas adultas como consecuencia de vivir en la era de la postmodernidad; y en tercer lugar, porque hablamos de unos discursos pedagógicos, en cuyo marco se vienen elaborando los planteamientos del nuevo modelo de educación de personas adultas, que se aleja del discurso meramente escolar para aproximarse a todo lo que tiene que ver con lo comunitario y la participación ciudadana.

No referimos a un nuevo modelo de Educación de Adultos, cuyas finalidades educativas exigen que las fuentes del conocimiento no discurren ajenas a los propios métodos y cambios en el sistema. En efecto, si en el marco de la Pedagogía Social y la Pedagogía Crítica se entiende que el conocimiento representa una búsqueda crítica basada en la reflexión y en la comunicación (así entendemos la idea de racionalidad intersubjetiva de Habermas), en consecuencia, los métodos educativos no deben apartarse de estas premisas: la reflexión y la comunicación. Esto significa que el aprendizaje de las personas adultas no debe funcionar al margen de la participación, el diálogo, el esfuerzo y el interés por el conocimiento. Desde este punto de partida, la finalidad de la educación, más allá de cualquier consideración academicista o formal, tiene que seguir siendo la optimización personal (el desarrollo de un pensamiento consistente, independiente y crítico acerca de la propia realidad y del mundo circundante) y la emancipación social (la mejora de la calidad de vida y el desarrollo comunitario); cuestiones todas ellas claramente reconocibles en el nuevo modelo de educación que actualmente se sostiene en el campo de la Educación de Adultos (Freire, 1975; Lowe, 1978; Dave, 1979; Flecha, 1997b; García Carrasco y García del Dujo, 1997; Medina, 1997 y 2012a; Mezirow, 1994; Sáez, 1994; Sanz Fernández, 1998; Comisión Europea, 2000; Requejo, 2003, y otros).

Al mismo tiempo, hablamos de un nuevo modelo de Educación de Adultos en el que los ideales educativos de optimización personal y emancipación social no significan en modo alguno dar la espalda al mundo de los sentimientos y de la diversidad (valores que nos ha hecho descubrir la postmodernidad), sino integrarlos de modo que formen parte del enriquecimiento personal y colectivo. La educación y, en nuestro caso, la formación de las personas adultas, hoy tiene que enfrentarse también a la complejidad, a la multiplicidad, incluso a las incertidumbres; tiene que encontrar algún punto de contacto entre la razón y los sentimientos, ha de hacer compatible el esfuerzo con el placer, la inteligencia y la creatividad, la unidad y la diversidad, el desarrollo personal y social, la autoridad y la libertad. Este nos parece el gran reto de la postmodernidad para unos educadores que, a nuestro juicio, no deben ni pueden renunciar a la emergencia del sujeto propio de la modernidad.

Por otra parte, desde el punto de vista organizativo, sistémico y estrictamente pedagógico, el nuevo modelo de Educación de Adultos exige también otros cambios asociados de algún modo a la postmodernidad y a los cambios tecnológicos y sociales del momento presente: los sistemas educativos tienen que ser mucho más abiertos, de modo que se admita una mayor flexibilidad para las entradas y salidas del sistema; al amparo del desarrollo de la tecnología informática, la educación tiene que ser más abierta, flexible y comunitaria; los procesos de enseñanza deben basarse más en la actuación responsable de los profesionales que en las excesivas y rígidas normas administrativas dictadas por las autoridades públicas; se hace necesaria una programación de las enseñanzas menos académica y más contextualizada, en función de las propias necesidades de los usuarios y de sus comunidades; es hora ya de negar el monopolio educativo de la escuela y de reconocer que la educación se imparte en otras instancias además de en la escolar; el desarrollo del pensamiento y de la racionalidad no debe hacerse al precio de la creatividad y del desarrollo emocional; es necesario descentralizar las instituciones educativas y establecer puentes o pasarelas entre las enseñanzas formales y las ense-

ñanzas no formales; tenemos que admitir que las personas adultas tienen derecho a que se reconozca el valor educativo que tienen las experiencias vividas y la práctica laboral, etc.

Llegamos aquí al final de nuestra lectura de la postmodernidad desde la perspectiva de la Educación de Adultos, un sector de la educación al que, como otros, afectan los nuevos valores de la sociedad actual con sus retos y contradicciones; pero al mismo tiempo se trata también de un sector educativo al que, por su naturaleza y características específicas, la postmodernidad exige respuestas propias y originales, que, desde nuestro punto de vista, se hallan en ese territorio de encuentro en el que se cruzan el nuevo modelo de educación de personas adultas y los discursos pedagógicos asentados en la Pedagogía Social y la Pedagogía Crítica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- AGUADED, J. I. (2002). Nuevos escenarios en los contextos educativos: la sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación. En *Ágora Digital*, núm. 3 (Globalización y Educación), págs. 61-80.
- AGUILAR MONTEVERDE, A. (2002). *Globalización y Capitalismo*. México: Plaza y Janés.
- AIMC (2010). *Estudio General de Medios. Audiencia en Internet*. Última oleada octubre-noviembre de 2010. [Consulta 5 abril 2011] Disponible en: <http://www.aimc.es>
- ALONSO TORRENS, F. J. (1994). La pobreza acumulada y la marginación y/o exclusión social. En *Documentación Social: La pobreza en España hoy*, 96, 159-173.
- ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona: Anagrama
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- AREA, M. (2001). Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos. En *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 26-27, 11-15.
- AYALA, R. R. (2000). *Mitos y leyendas de la Edad Media*. Barcelona: Edicomunicación
- AYUSTE, A. Y TRILLA, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. En *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- BALLESTERO, F. (2002) *La brecha digital. El riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación AUNA.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BARON, E. (2003). Un naufragio globalizado. En *El País* (4 de febrero de 2003). Madrid
- BARRIO, J.M. (2008). Sobre la llamada educación postmoderna. En *Revista Española de Pedagogía*, 241, 527-540.
- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2002). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2007b). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002a). *Libertad o capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2002b). *La sociedad del riesgo global*. México: Siglo XXI.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.
- BERCIANO, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.



- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Madrid: Clave intelectual.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BRÜNNER, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BUNGE, M. (1981). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CALATRONI, M. T. (2010). Globalización e identidad nacional. En *Cuadernos de Etica*, vol. 25, núm. 38. [Consulta 22 marzo 2011] Disponible en: <http://aaieticas.org/revista/index.php/cde/article/view/16/30>
- CALERO, J. (dir.) (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells, M., Flecha, R., Freire y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (2002). *La era de la información*. Vol. I: *La sociedad red*. Vol. II: *El poder de la identidad*. Vol. III: *Fin de milenio*. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- CEBRIÁN, J. L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus.
- CES-CANARIAS (1993): *Informe económico, social y laboral de Canarias, 1992*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejo Económico y Social.
- CES-CANARIAS (1998): *Informe Anual 1998. La economía, la sociedad, y el empleo en Canarias en 1997*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejo Económico y Social.
- CES-CANARIAS (2012). *Informe Anual 2012 del CES sobre la situación económica, social y laboral de Canarias en el año 2011*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejo Económico y Social de Canarias.
- CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- CHALMERS, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.
- COLECTIVO IOÉ (2010). Barómetro social de España 2010. [Consulta 15 enero 2011] Disponible en: [www.barometrosocial.es](http://www.barometrosocial.es)
- COLECTIVO IOÉ (2012). Crece la desigualdad en España. [Consulta 15 enero 2011] Disponible en: [www.colectivoioe.org](http://www.colectivoioe.org)
- COLOM, A. J. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. En *Educació i Cultura*, 1, 7-17
- COLOM, A. J. y MÈLICH, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COMISIÓN EUROPEA (1994). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- COMTE, A. (1868). *Principios de filosofía positiva*. (Traducción Lagarrigue, J., 1875). Santiago: Imprenta de la Li-

brería del Mercurio.

CONSEJERÍA DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES (1997). *Diagnóstico de la problemática del menor y la familia en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1998). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1998-1999. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2012). Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

COOMBS, PH. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

CROMBIE, A. C. (1987). *Historia de la ciencia: De San Agustín a Galileo*. Madrid: Alianza Universidad.

DAVE, R. H. (dir.) (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.

DE MIGUEL, A. (1992). *La sociedad española, 1992-93*. Madrid: Alianza.

DELORS, J. y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

DESCARTES, R. (1637). *Discurso del método* (editado por Alianza en 2011). Madrid: Alianza.

DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación* (editado por Morata en 1995). Madrid: Morata.

DURKHEIM, E. (1893). *La división social del trabajo*. París: Felix Alcán (editado por Akal en 1987). Madrid: Akal.

DURKHEIM, E. (1897). *El suicidio. Estudio de sociología*. París: Felix Alcán (editado por Akal en 1982). Madrid: Akal.

DURKHEIM E. (1922). *Educación y Sociología*. París: Felix Alcán (editado por Altaya en 1999). Barcelona: Altaya.

ECHEVERRÍA, J. (1994). *Telópolis*. Barcelona: Destino.

ECHEVERRÍA, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.

ECHEVERRÍA, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

EDIS (1996). *Las condiciones de vida de la población pobre del archipiélago canario*. Madrid: Fundación FOESSA.

ESPINO ROMERO, R., GIL JURADO, J. A., GONZÁLEZ LÓPEZ-VALCÁRCEL, B. y RODRIGUEZ MARTÍN, J. A. (1993). Los problemas de Canarias desde una visión prospectiva. En VV.AA., *I Encuentro Canarias siglo XXI*. Santa Cruz de Tenerife: Presidencia del Gobierno de Canarias y Canarias siglo XXI.

EUROSTAT (1997). Ocupación en la Unión Europea. [Consulta 2 julio 2000]. Disponible en: <http://ec.europa.eu/eurostat>

FAURE, E. y OTROS (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO

FELICIÉ, A. M. (2003). La desigualdad y exclusión en la Sociedad de la Información. En *Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación*, 5, 1-20.

FEYERABEND, P. (1974). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.

FEYERABEND, P. K. (1989). *Límites de la ciencia*. Barcelona: Paidós.

FINKIELKRAUT, A. (1988). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. (1994). Nuevas desigualdades educativas. En Castells, M., Flecha, R., Freire y otros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. (1997a). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. En Goikoetxea, L. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.

FLECHA, R. (1997b). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. y ELBOJ, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 141-162

FLECHA, R. y OLIVER, E. (2000). Las posibilidades de la sociedad de la información: propuestas para una educación y formación en el medio rural. En *Revista de Educación*, 322, 45-58.

- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de ese árbol*. Barcelona: El Roure.
- FRIEDMAN, T. L. (2006). *La tierra es plana, una breve historia del siglo XXI*. Madrid: Martínez Roca.
- FUNDACIÓN ARGENTARIA (1995). *Las desigualdades en España. II Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza*. Madrid: Fundación Argentario/Visor.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1997). Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- GARRIDO, L. (1992). *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente*. Madrid: Popular.
- GEREMEK, B. (1996). Cohesión, solidaridad y exclusión. En Delors *et al.*, *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- GERVILLA, E. (1992). La educación en la cultura de la postmodernidad. En *Cuestiones Actuales sobre educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- GERVILLA, E. (1995). Postmodernidad: valores y educación. En *Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (v.1 y v.2). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- GERVILLA, E. (1997). *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Dykinson.
- GHEMAWAT, P. (2008). *Redefiniendo la globalización: la importancia de las diferencias en un mundo globalizado*. Barcelona: Deusto.
- GIDDENS, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor.
- GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós.
- GINER, S. (1993). *Sociología*. Barcelona: Península.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- GOIKOETXEA, J. y GARCÍA PEÑA, J. (coords.) (1997). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- GOBERNADO, R. (1991). Modernización y cambio social. En Ramos Gascón, A. (ed.), *España hoy. I: Sociedad*. Madrid: Cátedra.
- GODÀS, X. (1998). *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: El Roure.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interacción Ritual*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.
- GOFFMAN, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GRESH, A. (1997). La sombra de las desigualdades. En *Le Monde Diplomatic*, 22-23 de septiembre de 1997, París.
- GURUTZ, J. (2000) Globalización y democracia. En *Claves de razón práctica*, 99, 12-19.
- HABERMAS, J. (1985). Die neue Unübersichtlichkeit. En *Kleine politische Schriften V*. Francfort: Suhrkamp. En Berciano, 1998, *op. cit.*
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

- HABERMAS, J. (1988a). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1988b). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1998). La modernidad: un proyecto incompleto. En Foster, H. (ed.), *La postmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- HABERMAS, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- HABERMAS, J. (2008). *¡Ay, Europa!* Madrid: Trotta.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARRIS, M. (1984). *La cultura norteamericana contemporánea. Una visión antropológica*. Madrid: Alianza.
- HARVEY, D. (1989). The Condition of Postmodernity. Oxford: Basil Blackwell. En Hargreaves, 1996, *op. cit.*
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Canarias: la emigración*. Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2007). La utopía en la estela del pensamiento político. En *Revista Internacional de Filosofía Política*, 29, 5-8.
- HERNÁNDEZ, M. (2008). Sociedad de la información: internet, poder y sociedad civil. En *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. XIV, núm. 2, 195-215.
- HERRERA, M. y SORIANO, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers. Revista de Sociología*, 73, 59-79.
- ICFEM (1998). El reto del empleo. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Formación y Empleo (documento en vídeo).
- INE (1999a). Encuesta de Población Activa. Población de 16 y más años en relación con la actividad económica y periodo. [Consulta 5 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/welcome.shtml>
- INE (1999b). Cifras de Población [Consulta 5 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/welcome.shtml>
- INE (2007). Encuesta de Población Activa. Población de 16 y más años en relación con la actividad económica y periodo por comunidades autónomas. [Consulta 5 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/welcome.shtml>
- INE (2010a). Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares. Evolución de datos por características socio-económicas (estudios terminados). [Consulta 5 diciembre 2012]. Disponible en: [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)
- INE (2010b). Población residente por grupo de edad. Resultados nacionales. [Consulta 6 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=10258>
- INE (2010c). Encuesta de Población Activa. Población de 16 y más años por nivel de formación. [Consulta 6 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9444>
- INE (2012). España y las TIC en la Unión Europea. Cifras INE (17 de mayo, día de Internet). [Consulta 5 diciembre 2012]. Disponible en: [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INECifrasINE\\_C&cid=1259937898780&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259937898780&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)
- ISTAC (2001). Estadística de Condiciones Sociales de la Población Canaria. [Consulta 7 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/>
- ISTAC (2010). Equipamiento de productos TIC en viviendas principales. Resultados detallados. [Consulta 7 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>
- ISTAC (2012a). Canarias en cifras 2012. [Consulta 7 diciembre 2012]. Disponible en: [http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas\\_estadisticos/sintesis/operacion\\_C00053A.html](http://www.gobiernodecanarias.org/istac/temas_estadisticos/sintesis/operacion_C00053A.html)
- ISTAC (2012b). EPA/Series trimestrales. Canarias 2008-2012. Población de 16 y más años según relación con la actividad económica. [Consulta 7 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:f5acb8b2-05a5-4490-909f-62936b401778>
- ISTAC (2012c). Recopilación de Estadísticas de Transporte Aéreo. [Consulta 6 diciembre 2012]. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:51ce6935-23a5-4fea-a2e8-42981a3d3096>

- JARVIS, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- JOYANES, L. (1997). *Cibersociedad: los retos sociales del s. XXI*. Madrid: McGraw-Hill.
- KANT, I. (1787). *Crítica de la razón pura* (Editado por Tecnos en 2004) Madrid: Tecnos.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KOENIGSBERGER, H. G. (1991). *Historia de Europa. La Edad Media, 400-1500*. Barcelona: Crítica.
- KOZOL, J. (1990). *Analfabetos U.S.A.* Barcelona: El Roure.
- KUHN, T. S. (1978). *La revolución copernicana*. Barcelona: Ariel.
- KUHN, T.S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KUTTNER, R (2001). El papel de los gobiernos en la economía global. En Guidens, A. y Hutton, W., *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- LAHIRE, B. (2000). Condiciones sociales y fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.), *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
- LAKATOS, I. (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LOSEE, J. (1981). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- LOWE, J. (1978). *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme.
- LOZANO, C. (1980). *La escolarización*. Barcelona: Montesinos.
- LOZANO, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- LYOTARD, J. F. (1996). *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, J. E. (1998). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MACIONIS, J. J. y PLUMMER, K. (2001). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- MAJÓ, J. (1996). Educación a lo largo de la vida en la sociedad de la información. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 6-7, 45-47.
- MAJÓ, J. (1997). *Chips, cables y poder*. Barcelona: Planeta.
- MARCHESI, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación y Empleo*, núm. 23 (monográfico sobre ¿Equidad en la Educación?), 135-164. [Consulta 9 noviembre 2010]. Disponible en: <http://rieoei.org/rie23a04.htm>
- MARTÍN HERRERO, M. y AGUIAR PERERA, M. V. (2003). Desarrollo de la sociedad de la información: indicadores y desigualdades sociales. En Aguaded, J. I. (coord.), *Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- MARTÍNEZ GÁLVEZ, I., y MEDINA RODRÍGUEZ, V. (1996). Emigración canaria en el siglo XIX: estado de la cuestión a la luz de la historiografía oral. En *Jornadas de Historia Contemporánea de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- MARTÍNEZ, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona: PPU.
- MARX, K. (1977). *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Akal.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1998). *Manifiesto comunista*. Barcelona: Crítica. [Consulta 5 abril 2010]. Disponible en: <http://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>
- MCLAREN, P. (1992). *Pedagogía crítica y posmodernidad* (monografía). Xalapa-México: Universidad Pedagógica Veracruzana y Secretaría de Educación.
- MCLUHAN, M. y BRUCE R. POWERS, B. R. (2002). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- MEAD, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 55, 165-186.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

- MEDINA, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 91-139.
- MEDINA, O. (2004). Internet, desigualdades y educación de personas adultas. En *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 37, 35-47.
- MEDINA, O. (2012a). La Educación de Adultos. En ACCEDA: Documentación Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en abierto. Colección Grupo de Investigación en Educación Social (GIES). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/18348>
- MEDINA, O. (2012b). Psicología y Educación de Adultos. En ACCEDA: Documentación Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en abierto. Colección Grupo de Investigación en Educación Social (GIES). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/21887>
- MÈLICH, J. C. (2008). Filosofía y educación en la postmodernidad. En Hoyos, G. (coord.), *Filosofía de la educación*. Madrid: CSIC-Trotta.
- MENÉNDEZ, E. (1997). ¿Globalización o desarrollo? En *EL PAIS*, 8 de octubre de 1997, Madrid.
- MERTON, R. K. (1980). *El análisis estructural en la Sociología*. Madrid: Espasa-Calpe. [Consulta 24 mayo 2011]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/94071170/R-K-Merton-El-analisis-estructural-en-sociologia>
- MEZIRROW, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- MEZIRROW, J. (1998). Concepto y acción en la educación de adultos. En Sáez, J. y Escarbajal, A., *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- MÍNGUEZ, P. (2009). El nacimiento del Estado moderno y los orígenes de la Economía Política. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22,2 (publicación electrónica de la Universidad Complutense). [Consulta 29 diciembre 2012]. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA>
- MONCLÚS, A. y SABAN, C. (2012). La inclusión, la desigualdad y la brecha digital, como problemas y retos para las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-10.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- NACIONES UNIDAS (1997). *Informe mundial sobre el desarrollo humano 1997*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [Consulta 29 diciembre 2012]. Disponible en: <https://derechoalaconsulta.wordpress.com/2012/02/06/informe-mundial-sobre-desarrollo-humano-1997/>
- NACIONES UNIDAS (2002). *Informe sobre el desarrollo humano 2002*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Barcelona: Mundi-Prensa.
- NACIONES UNIDAS (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [Consulta 29 diciembre 2012]. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2011\\_es\\_summary.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf)
- NAISBITT, J. (1982). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner Books.
- NAISBITT, J. (1994). *Global Paradox*. Londres: Nicolas Brealey Publishing.
- NEGROPONTE, N (1999). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones BSA.
- NUTTALL, D.L. (1992). The functions and limitations of international education indicators. En OECD, *International Education Indicators*. París: OCDE.
- NYMARK, J. (2000). Democracia y globalización. En *El País* (6 de mayo de 2000). Madrid.
- OCDE (1992). *International Education Indicators*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing. [Consulta 17 diciembre 2012]. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OCDE-CERI (1995). *Our children at risk*. París. En Marchesi, 2000, *op. cit.*
- OEI/EDA (1981). *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- PARSONS, T. (1951). *The social system*. London: Routledge. (Traducción al castellano: *El sistema social*). [Consulta

12 diciembre 2012]. Disponible en:

<https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>

PARSONS, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. En *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En Goikoetxea, J. y García Peña, J. (coords.), *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ QUINTANA, A. (ed.) (2010). *Razones medievales. Poder y cultura*. Barcelona: Laertes.

PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicación al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PERNOUD, R. (1986). *¿Qué es la Edad Media?* Madrid: Magisterio Español.

PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

POPPER, K. (1962). *La lógica de la investigación científica* (7ª reimpresión). Madrid: Tecnos.

POSTMAN, N. (1994). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

POURTOIS, J. P. y DESMET, H. (2006). *La Educación postmoderna*. Madrid: Popular.

PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. En *On the Horizon* (MCB University Press), vol. 9, núm. 5, 1-6.

RAMOS GASCÓN, A. (ed.) (1991). *España hoy. I Sociedad*. Madrid: Cátedra.

RAWLS, J. (1993). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

REQUEJO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

RODRÍGUEZ BRAUN, C. (2000). *Estado contra mercado*. Madrid: Taurus.

RODRÍGUEZ MARTÍN, J.A y MARTÍNEZ DE LA FE, E. (1993). El futuro tendencial: Canarias en el punto de bifurcación. En VV.AA., *I Encuentro Canarias siglo XXI*. Santa Cruz de Tenerife: Gabinete de la Presidencia del Gobierno de Canarias y Canarias Siglo XXI

ROSE, R. (2003). *How much is enough for the Internet?* Oxford Internet Institute. [Consulta 3 mayo 2010]. Disponible en: <http://users.ox.ac.uk/~oxis/index.html>.

ROSSI, P. (1998). *El nacimiento de la ciencia moderna en Europa*. Barcelona: Crítica.

RUIZ ROMÁN, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 21; núm. 1, 173-188.

RUSSELL, B. (1969). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.

SÁEZ, J. (1994). La profesionalización de la educación de adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.

SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (coords.) (1998). *La Educación de Personas Adultas. En defensa de la reflexividad cívica*. Salamanca: Amaru.

SALAZAR, L. (1993). Modernidad, política y democracia. En *Revista Internacional de Filosofía Política*, 1, 70-86.

SAMPEDRO, J. L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.

SANVISENS, A. (1987). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova

SANZ FERNÁNDEZ, F. (1998). Perspectivas de la Educación de Adultos en una sociedad globalizada. En *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 69-100.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: de Jomtien a Dakar. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 3, 63-90.

SARRATE, M. L. (2000). La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. En *Educación XXI*.

*Revista de la Facultad de Educación*, 3, 245-262.

SCHAEFER, R. T. (2006). *Introducción a la Sociología*. Madrid: McGraw-Hill.

SEBRELI, J. J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Barcelona: Ariel.

SPENCER, H. (1864). *Principles of Biology*. London: William and Norgate.

SPENCER, H. (1896). *The Study of Sociology*. New York: Appleton. [Consulta 7 mayo 2011]. Disponible en: <https://www.questia.com/read/96277769/the-study-of-sociology>

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

STIGLITZ, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

TAPSCOTT, D. (1998). Promesas y peligros de la tecnología digital. En Cebrián, J. L., *La red*. Madrid: Taurus.

TATUM (2011). Informe de Internet en España y en el mundo. [Consulta 15 enero 2011] Disponible en: [http://www.tatum.es/intranet/tatum2003/fotos/pub\\_fichero506.pdf](http://www.tatum.es/intranet/tatum2003/fotos/pub_fichero506.pdf)

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

TERCEIRO, J. B. (1996). *La sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.

TERRÉN, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidad da Coruña.

TIANA, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. En *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 50-53.

TOFFLER, A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza Janés.

TOFFLER, A. (1990). *El «shock» del futuro*. Barcelona: Plaza Janés.

TOFFLER, A. (1991). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza Janés.

TOULMIN, S. (1977). *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Universidad.

TOURAINÉ, A. (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël.

TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.

TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

TRIGO, V. (2004). Historia y evolución de Internet. En *Manual formativo de ACTA (Autores Científico-técnicos y Académicos)*, 33, 22-32.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.

UNESCO (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Tokio, 1972). París: UNESCO.

UNESCO (1985). Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (París, 1985). París: UNESCO.

UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/UNESCO.

UNICEF (2012). *La infancia en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria: UNICEF Comité Canarias. [Consulta 28 enero 2013]. Disponible en:

[http://side.unicef.es/infanciaendatos/app/webroot/files/uploadedFiles/la\\_infancia\\_en\\_canarias\\_2012-2013\\_1431615916.pdf](http://side.unicef.es/infanciaendatos/app/webroot/files/uploadedFiles/la_infancia_en_canarias_2012-2013_1431615916.pdf)

VV.AA. (1993). *I Encuentro Canarias siglo XXI*. Santa Cruz de Tenerife: Presidencia del Gobierno de Canarias y Canarias siglo XXI.

VATTIMO, G. (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.

VATTIMO, G. (1998a). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós-ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

VATTIMO, G. (1998b). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

VIGNAUX, P. (1997). *El pensamiento en la Edad Media*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

VILAS, C. M. (2000). Estado y mercado en la globalización: la reformulación de las relaciones entre política y economía. En *Revista de Sociología y Política*, 14, 29-49.

YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós y Ministerio de Educa-



ción y Ciencia.

WEBER, M. (2010). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza.

WEBER, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza.