

M O N O G R Á F I C O

EL EFECTO DESNIVELADOR. CÓMO EL MODELO ACTUAL DE CRECIMIENTO DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVAS ESTÁ GENERANDO ANALFABETISMO FUNCIONAL

RAMÓN FLECHA (*)

1. LA ESCUELA, ANTÍDOTO EFICAZ DEL ANALFABETISMO RUDIMENTARIO, NO ESTÁ DEMOSTRANDO EL MISMO ÉXITO CONTRA EL ANALFABETISMO FUNCIONAL

1.1. *Del analfabetismo rudimentario al funcional*

La escolarización ha demostrado ser un instrumento eficaz en la superación del analfabetismo, que tradicionalmente se había concretado en unas nociones rudimentarias de lectoescritura y cálculo. A pesar de que en los últimos tiempos ha aumentado el énfasis en la autonomía de la historia de la alfabetización y de la escuela, no conviene olvidar que esta institución obtiene significativos resultados en esa tarea, cuando no se ha realizado ya por otros medios, como las campañas políticas y/o religiosas.

Tal como ya demostró Lorenzo Luzuriaga, en nuestro país la disminución del analfabetismo rudimentario guarda una alta correlación con la extensión de la escolarización. Este fenómeno se mantiene a lo largo de todo el presente siglo, como puede comprobarse si se van adaptando los indicadores a la situación de cada época (Flecha, López y Saco, 1988). A principios de siglo se concretaba en el número de unidades escolares y ahora en la tasa de matrícula (1).

Sin embargo, a medida que se acerca el fin de siglo, en las sociedades con índices más altos de crecimiento social y educativo aumenta la preocupación por el analfabetismo funcional que ellas mismas están generando. El elemento más determinante de este nuevo concepto consiste en que su punto de referencia se desplaza del dominio de unos determinados contenidos escolares a la resolución de

(*) Universidad de Barcelona.

(1) Si en 1922 el coeficiente r de Pearson respecto al número de unidades escolares era de -0.57 , el de 1986 respecto a la tasa de matrícula es de -0.52 .

problemas cotidianos mediante destrezas adquiridas a través de la educación formal, la no formal o la informal.

El término analfabetismo funcional fue acuñado durante los años treinta en EE.UU. por *The Civilian Conservation Corps* (Folger y Nam, 1967, p. 126). Desde la perspectiva actual, el concepto inicial contenía una ambigüedad: *a)* por un lado, su referencia era el desempeño de competencias exigidas por la vida diaria; *b)* por otro, se consideraba como indicador del mismo el haber completado tres años de escolaridad. El primero de esos elementos es el que marca la continuidad en la construcción del concepto. La validez del segundo está limitada a unas coordenadas espaciotemporales que ya han sido superadas en el mundo occidental.

No es extraño que surgiera en Estados Unidos, donde se ha desarrollado una educación de personas adultas (en adelante, EA) con más recursos, vitalidad y elaboración teórica que en los demás países. Su orientación no escolarizada y hacia el desarrollo comunitario también ha sido más intensa (2); por lo que han preocupado más las competencias funcionales que los contenidos escolares en sí. Además, su estudio ha dado origen a la todavía hoy única comunidad de investigadores en EA.

Tampoco es extraña la persistencia del segundo elemento hasta los mismos años sesenta. Los análisis científicos seguían identificando la educación con la educación formal y los recursos para la investigación en EA no permitían aún estudios sobre otros indicadores de las competencias. Esa inevitable ambigüedad inicial es en parte causante de la dispersión del tratamiento conceptual y metodológico que desde entonces se ha dado a este problema.

La concepción del analfabetismo funcional se extendió por todo el mundo en los años sesenta a través de los organismos internacionales, principalmente la UNESCO, muy en relación con el PEMA (Programa Experimental Mundial de la Alfabetización). Este programa se inició en 1967, dos años después de que el Congreso Mundial de Ministros de Educación acordara la siguiente definición (Sector de Educación de la UNESCO, 1980, p. 6): *Lejos de constituir un fin en sí, la alfabetización debe ser concebida con miras a preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica que rebase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura.*

Esta formulación recogía ya otro avance conceptual que se había dado en EE.UU.: su no restricción a la lectoescritura. Paralelamente, se estaban generando las condiciones que permitían comenzar a superar en los países «avanzados» la identificación entre la alfabetización funcional y la escolarización.

La explosión de la EA hace evidente que no puede seguir restringiéndose el análisis de lo educativo a su subconjunto escolar. Las diferentes ciencias sociales, en su aplicación al estudio de la educación, comienzan a considerar la escuela

(2) Ya en 1926, el Plan Estatal de EA de California la definía como la organización de recursos de la comunidad de cara a su mejora.

como sólo uno de los contextos en los que se producen aprendizajes (Scribner, 1981). Las características de la adultez y el aprendizaje adulto se convierten en objeto de estudio de múltiples investigaciones (Schaie, 1986). Se extiende la preocupación de gestores y ciudadanos por el creciente distanciamiento entre las destrezas adquiridas en la escuela y las que exige la nueva evolución social.

Aunque casi todos los países siguen utilizando como indicador los años de escolarización, la mayoría de los situados en el primer mundo se están planteando pasar a corto plazo a estudios sobre las competencias. Los resultados de los estudios actuales aconsejan acentuar esa orientación (Sternberg, 1990, p. 145): *La investigación en inteligencia práctica sugiere que el prototipo de competencia en la escuela es diferente (del prototipo) de la de fuera. Realmente, la visión de la escuela está limitada en términos de lo que podemos considerar competente o incompetente.*

1.2. Panorama de las investigaciones a nivel mundial

A principios de los setenta, Northcutt dirigió en la Universidad de Texas la elaboración del APL (*Adult Performance Level*), serie de 65 pruebas que aportaron como principal y relevante novedad, en lugar de la referencia a los clásicos índices de lectura, escritura y cálculo, la puesta en práctica de determinadas competencias en situaciones simuladas de la vida cotidiana.

Las competencias analizadas eran (Northcutt, 1974) lectura, escritura, escuchahabla, cálculo, resolución de problemas y relaciones interpersonales; las situaciones a las que se aplicaban, economía doméstica, salud, conocimiento ocupacional, recursos comunitarios y gobierno y leyes.

De ahí surgió un conjunto de estudios (Nafziger, Thompson, Hiscox y Owen, 1975; Stedman y Kaestle, 1987) sobre la aplicación de competencias a esas situaciones por parte de la población de EE.UU. Son muy amplias tanto la lista de los mismos como la de las metodologías cuantitativas y cualitativas empleadas. En unos casos se pasaron encuestas del conjunto de competencias a muestras de toda la población (3). En otros se estudiaron en profundidad determinados tipos. El más importante que se está realizando en la actualidad es el *National Adult Literacy Survey* y abarca a 1.745 encuestadores y 13.000 entrevistados (AA.VV, 1991).

(3) En la primera encuesta a una muestra de 7.500 personas adultas se dieron los siguientes resultados (Kozol, 1990, 1985, p. 25): *Un 26 por 100 de adultos norteamericanos no puede determinar si un cheque es correcto después de haberse entregado la lista de deducciones de una cuenta bancaria. Un 36 por 100, después de haberse dado un impreso de impuestos, es incapaz de escribir el número correcto de exenciones en la casilla adecuada. Un 44 por 100 es incapaz de comparar sus cualificaciones con los requisitos que piden los anuncios de sus ofertas de empleo. Un 22 por 100 no sabe escribir una carta con la corrección suficiente que garantice la llegada a su destinatario y un 24 por 100 es incapaz de escribir su propia dirección como remitente. El 20 por 100 no puede entender un anuncio de igualdad de oportunidades. Más del 60 por 100 es incapaz de calcular la diferencia de precios entre artículos nuevos y usados de una lista de productos de primera y segunda mano. Más del 20 por 100 no puede escribir un cheque que tiene que ser procesado por su banco. Más del 40 por 100 es incapaz de calcular la cantidad de dinero que tiene que recibir como cambio, después de haberse entregado el recibo por el importe de la factura a pagar.*

Así se inició el camino hacia una delimitación del concepto de analfabetismo funcional claramente diferenciado de los años de escolarización. Paralelamente se descubrió que era la sociedad de la información la que estaba creando ese nuevo analfabetismo, invalidando la conformista creencia de que el problema estaba desapareciendo a medida que se extendía y mejoraba la escolarización.

Ese material ha constituido una base para la elaboración de políticas educativas, en general, y de EA, en concreto. Entre las primeras, tuvo su mayor repercusión la elaboración, por parte de *The National Advisory Council on Adult Education* (1986), de un conjunto de 71 propuestas de soluciones al analfabetismo que abarcaban el currículum y la instrucción, la profesión docente, el sistema y la estructura educativos, las actitudes nacionales hacia la educación y el analfabetismo en sentido estricto. Entre las de EA, la más destacable fue la *Adult Basic Skill Act* de 1989.

Pueden señalarse las limitaciones que han tenido en EE.UU. todas ellas. Por ejemplo, resalta que la comisión del NACAE (*National Advisory Council of Adult Education*) fuera disuelta por orden presidencial en 1982, después de que su dirección declarase que el gobierno debería invertir cinco mil millones de dólares para afrontar seriamente el problema del analfabetismo. Cabe destacar igualmente que la nueva comisión hiciera un informe que centraba las soluciones en elementos como la superación de las corrientes progresistas de la enseñanza.

No obstante, la principal y más generalizada crítica entre la propia comunidad científica de EA debe tenerse muy en cuenta en las investigaciones a realizar con posterioridad. Por un lado, afecta a la misma noción de competencia y, por otro, a la metodología utilizada. Quien más directamente ha representado la crítica en el primer tema ha sido Collins (1987), que ha acusado a la EA centrada en las competencias de un reduccionismo de fundamentos behavioristas y orientado por el síndrome de la empresa. Sin embargo, el debate sobre la competencia continúa recibiendo en la actualidad importantes aportaciones (Sternberg, 1990). En cuanto a la metodología, hay una gran coincidencia en que con métodos cuantitativos no puede agotarse la investigación sobre este problema y que sin métodos cualitativos no puede sobrepasarse la superficie del mismo.

Otros países, como Canadá (Neice, 1990) y Australia (Faculty of Adult Education, 1990), también están realizando ya unos estudios iniciales. En ambos casos se pasó primero una de las investigaciones de EE.UU., *The National Assessment of Educational Progress*, que había sido elaborada para el período de edad 20-25 años. Esa elección no es ajena al énfasis que la lectoescritura ejerce en su concepción del problema. En Canadá se pasó a una muestra de 2.398 personas y en Australia, a una de 1.496 (4).

(4) Los ítems se dividían en las siguientes cuatro competencias:

- capacidad de lectura,
- comprensión de textos en prosa y capacidad de aplicación de la información encontrada,
- *savoir-faire* en la utilización de documentos estandarizados.
- capacidad de hacer operaciones matemáticas simples en una aplicación corriente.

En 1989 Canadá ha realizado una encuesta más importante a 9.500 personas entre 16 y 69 años: *The Survey of Literacy Skills Used Daily Activities*. De nuevo, ha estado centrada en habilidades de lectoescritura y numéricas. Su definición de alfabetización era: *Las habilidades de procesamiento de información necesarias para el uso del material impreso del trabajo, el hogar y la comunidad*.

Con sus resultados se elaboró una clasificación en cuatro niveles: 1) El 62 por 100 tenía suficientes habilidades lectoras para la mayoría de los requerimientos cotidianos y para adquirir más conocimientos a partir del material escrito; 2) el 22 por 100 se desenvolvía en contextos muy familiares, pero no suficientemente en otros contextos de lectura; 3) el 16 por 100 tenía habilidades limitadas para su entorno; 4) el 2 por 100 no tenía habilidades en ninguna de las lenguas oficiales.

1.3. Situación de la investigación en Europa y en España

Por la importancia que siempre se ha dado a la alfabetización en la EA, España tiene un papel destacado en el estudio de este tema respecto al conjunto de una Europa que se ha ido abriendo durante la pasada década al reconocimiento de este problema. Todavía en 1979, en sus respuestas a un cuestionario del Comité de Juventud, Cultura y Educación del Parlamento Europeo, los gobiernos de Francia, RFA y Luxemburgo afirmaban que no tenían analfabetos.

La mayoría de los autores de esos países no reconocía la existencia de analfabetismo autóctono porque identificaba la escolarización con la alfabetización y ésta, con la lectoescritura y el cálculo. Cuando a principios de los años ochenta empiezan a reconocer esa realidad, la interpretan forzando (más que cambiando) sus antiguas concepciones. Entre los errores que consecuentemente se producen, cabe destacar la identificación con el nivel de estudios y la «babel» terminológica.

Ante la inexistencia de investigaciones específicas sobre las competencias de las poblaciones y la ausencia de recursos para abordarlas, algunos organismos internacionales, como la propia UNESCO, propusieron que se utilizara provisionalmente y a nivel indicativo el criterio de no haber completado cinco años de escolaridad. Esa propuesta tenía la ventaja de concienciar sobre el hecho de que el problema del analfabetismo funcional era más grave de lo indicado por el descenso de los absolutos, pero tenía las desventajas de la identificación con los niveles de estudios y de que, en la práctica, en lugar de como indicador, se utilizaría como dato real y definitivo.

Ese ha sido el caso en España, Polonia, URSS, etc. En el Libro Blanco de la EA (MEC, 1986, p. 189) se hablaba de casi once millones de *analfabetos funcionales* (utilizando el criterio de los niveles de titulación escolar). En el informe de la OCDE sobre el sistema educativo español se recogía esa cuantificación y se consideraba abultada (5). Sin embargo, ese criterio y esa cifra son considerados usualmente

(5) Su punto 24 decía (OCDE, 1986): *La educación de adultos constituye una prioridad, con vistas a eliminar el analfabetismo. Actualmente, hay dos millones de adultos analfabetos y unos once millones de analfabetos funcionales (un cálculo que nos parece cuestionablemente alto)*.

como la misma realidad del analfabetismo funcional por muchas instancias; entre ellas, los medios de comunicación.

La investigación de los niveles académicos de la población es muy importante. En nuestra opinión, en lugar de orientarse a la identificación con la del analfabetismo funcional, debiera centrarse en la superación de las importantes limitaciones que presentan tanto los datos estadísticos existentes, como la explotación que habitualmente se hace de los mismos (6). Pero no debe continuar identificándose con la del analfabetismo funcional.

El otro error señalado, la «babel» terminológica, ha afectado también a España. Ante la ausencia de una comunidad de científicos sobre el tema, la necesidad de ampliar el concepto de analfabetismo se presenta a cada autor como un conjunto vacío que cada uno trata de llenar desde coordenadas teóricas y socioculturales muy diversas. Casi cada nuevo autor surge presentando una visión distinta a todas las anteriores y, frecuentemente, empleando incluso un término también diferente.

Es imposible recoger aquí todos los planteamientos. Primero, por su dispersión, ya que a menudo una visión y un término se reducen a un solo autor o incluso a uno solo de sus artículos. Pero también porque el resumen de la comparativamente reducida muestra que nosotros tenemos catalogada (más de un centenar) haría demasiado largo este artículo. Nos limitaremos a apuntar el más común de todos ellos.

En los países de lengua francesa, por su influencia en la Europa mediterránea, se ha extendido la polémica sobre la necesidad de cambiar el término analfabeto por el de iletrado. Los introductores de esa idea (*Quart Monde*) utilizaban ambos términos como sinónimos. En su informe oficial *Des illetrés en France* decían: *Iletrismo, analfabetismo, estas palabras son empleadas hoy de modo indiferente*. También nos da *Quart Monde* la razón de por qué cambiar de nombre: *El Movimiento ha escogido utilizar el término iletrismo, en lugar de analfabetismo, que tiene una connotación muy peyorativa*.

Lo que en principio fue un simple y discutible cambio de nombre acabó convirtiéndose en una gran polémica terminológica en la que cada autor, o incluso cada artículo del mismo, introduce una visión distinta del concepto que corresponde a cada uno de esos términos.

La superación de las insuficiencias con las que hasta ahora se ha abordado el tema en Europa exige la realización de nuevas investigaciones que recojan la ex-

(6) Por ejemplo, en su página 19, el propio padrón de 1986 advierte de esas insuficiencias: *Los problemas aquí reseñados hacen suponer que la cifra obtenida del total de analfabetos es, en un determinado porcentaje, difícilmente cuantificable, inferior a la real*.

Su superficial lectura ha originado un abultado descenso del número de analfabetos respecto al censo de 1981, que ha dado lugar a interpretaciones sobre la mejora de la escolaridad o el éxito de los programas de EA. Consideramos que esos errores deben evitarse a largo plazo, mejorando ese tipo de datos y su explotación, y a corto plazo, utilizando otras encuestas más recientes y fiables, fundamentalmente la EPA (Encuesta de Población Activa).

perencia de las norteamericanas, teniendo en cuenta las críticas que también se han hecho a las mismas. Ya están en curso una de Cataluña y otra en Canarias, y se ha acordado la realización de investigaciones posteriores en el conjunto de España. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos y el concepto de analfabetismo funcional, que se contemplan en su proyecto, fueron considerados como una línea muy aconsejable a seguir por el conjunto de los países europeos en el seminario *Functional Literacy in Eastern and Western Europe*, organizado por UIE-UNESCO-CERI (Instituto UNESCO, 1990). El concepto se concreta en las cinco características siguientes:

a) El analfabetismo funcional es un problema de las sociedades, no una deficiencia de las personas. La teoría del déficit debe ser nítidamente rechazada. Las personas analfabetas tienen una gran riqueza cultural, pero la sociedad opta arbitrariamente por otro modelo que ellas no dominan.

b) El problema no consiste en que la sociedad actual introduzca unas nuevas competencias mucho más complicadas que las tradicionales, sino que las renueva aceleradamente y no posibilita a determinados colectivos su asimilación a un ritmo adecuado. Las personas analfabetas poseen, en muchos casos, competencias mucho más complejas y ricas, pero sin que se asiente en ellas el modelo cultural dominante.

c) La funcionalidad se refiere a que lo importante no son los contenidos en sí, sino su capacidad de aplicación a los diferentes contextos de la vida de las personas y los colectivos. Esa concepción abarca tanto el aprendizaje instrumental como el comunicativo y supone una orientación crítica respecto al dominio de la realidad cultural.

d) El analfabetismo funcional no es determinado por la ausencia de una competencia concreta, sino por la incapacidad de aprenderla cuando se necesita dominarla.

e) Las competencias contempladas son sólo las esenciales para desenvolverse en la actual sociedad.

2. EL ACTUAL MODELO DE CRECIMIENTO EJERCE UN EFECTO DESNIVELADOR QUE AUMENTA LAS DEFICIENCIAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIA DE LA POBLACIÓN ADULTA

2.1. *En el año 2000 podemos tener la mitad de la población adulta sin el nivel de educación obligatoria*

La evolución del analfabetismo funcional y la relativa incapacidad de la escuela para hacerle frente extrañaron en un principio a las sociedades «desarrolladas». Con una visión conservadora de sus sistemas educativos, tradicionalmente se había enfocado la solución a todos los problemas a base de dar «más de lo mismo».

Propuestas con visión de futuro, como la de Olof Palme (7) de distribuir a lo largo de toda la vida el crecimiento educativo, no habían obtenido el debido eco a tiempo.

El común error de esas sociedades consistió en creer que las deficiencias educativas de sus poblaciones adultas eran producto de un pasado sin la debida escolarización. La solución futura residía, pues, en el crecimiento y la mejora de quienes estaban en «edad de aprender»: niños y adolescentes. No se podía entender, por tanto cómo se estaba generando un nuevo analfabetismo y un aumento de las deficiencias en educación básica y obligatoria de sus poblaciones adultas.

El modelo de la sociedad de la información (Naisbitt, 1900; Kuhlthau, 1987) ayudó considerablemente a iniciar un nuevo enfoque de estos problemas. El conocimiento, en general, y determinados tipos de saberes, en particular, están jugando un papel cada vez más decisivo en el conjunto de nuestra vida social. Su acelerada evolución determina que, independientemente de su complejidad o su simplicidad, se necesite un nivel educativo cada vez más alto para asimilarlos con rapidez durante toda la vida. Mientras el listón sube, nuevos sectores de personas adultas van quedando por debajo del mismo.

Dada la escasez de nuestra investigación sobre el tema, no es posible por el momento dibujar las dimensiones cuantitativas y cualitativas del conjunto de esta problemática en España. Sin embargo, como muestra de su importancia de cara al futuro, basta una indicación cuantitativa del efecto desnivelador que puede tener nuestra reforma educativa si su prolongación de la escolaridad obligatoria no se equilibra con un aumento de la provisión de la educación básica para las personas adultas.

Muchas personas que en los años sesenta habían completado su escolaridad vieron cómo en los años setenta su nivel era «recalificado» como deficiente por una LGE que estableció el Graduado Escolar. Muchas de las personas que en los ochenta tenían completa su escolaridad obligatoria y básica verán ahora «recalificado» su nivel como deficiente al situarse el nuevo listón de la educación obligatoria en el Graduado de Educación Secundaria. Incluso estableciendo las premisas más optimistas, los cálculos publicados (Flecha, 1990) indican que, de continuar las tendencias actuales, más de la mitad de la población adulta española afrontará el año 2000 con deficiencias en la educación obligatoria.

(7) En la V Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Versalles en mayo de 1969, el entonces Ministro de Educación sueco propuso una nueva visión de la ampliación educativa a la edad adulta: *Es apenas posible invertir más en la educación de los adultos sin que al mismo tiempo aminoremos la marcha de la expansión de la educación de la juventud. (...) Una restricción de la educación escolar, incluyendo la segunda enseñanza superior, es de presumir que golpearía a los alumnos de más bajo nivel social (...); por tanto, la única posibilidad material que queda es reducir el crecimiento de los estudios superiores a la segunda enseñanza, a fin de permitir que se extienda la educación de adultos (...); que todo el mundo, después de terminar la enseñanza superior, tome un empleo; que después de trabajar algún tiempo, sigan otro periodo de enseñanza y así sucesivamente. (...) La educación recurrente nos ayudaría en el camino de igualdad de la sociedad.*

El título tercero de la LOGSE es consciente de toda esta problemática e introduce una importante elaboración de posibles soluciones a la misma. Elimina la reducción compensatoria de la educación básica de personas adultas (EBA), remarca la necesidad de enseñanza no universitaria (graduado de educación secundaria y secundaria no obligatoria) para personas adultas, introduce la convalidación del aprendizaje extrainstitucional a través de pruebas (8), etc.

Ya el Capítulo XII del Libro Blanco de la Reforma de 1989 había incluido esa reflexión. El mencionado error común fue sustituido por un extenso tratamiento de la EBA en muchos de sus puntos. En el Capítulo XV se decía (MEC, 1989, p. 193): *como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base, que, cada vez con mayor nivel y amplitud, va exigiendo a las personas adultas la actual evolución de la sociedad* (9). Dentro de su enfoque prospectivo, tiene una importancia trascendental el que en su punto 10 la reconozca que en el año 2000 aún habrá una significativa proporción de la población adulta que no habrá completado la escolaridad obligatoria (10).

Sin embargo, a pesar de la enorme importancia de ese tipo de elaboración, el mencionado efecto desnivelador no se superará si no se toma un amplio conjunto de medidas, a lo largo de la década, del tipo de las que ya se han propuesto en diferentes ocasiones.

2.2. *Descalificación, como obsoleta, de la mayoría de la población adulta*

Ya se están acabando los tiempos en los que se decía y se escribía que los títulos no proporcionaban acceso al empleo. En la actual sociedad de la información, el mayor nivel educativo ejerce una influencia cada vez más decisiva en todas las áreas de la vida social y, como un ejemplo, en el mercado laboral. Así, es normal que la tasa de actividad ocupacional de los niveles inferiores de estudios haya sufrido una caída mucho más intensa que la de los superiores o que éstos acaparen los empleos más remunerados.

Disposiciones de orientación igualitaria, como la 4.1 de la LOGSE, son necesarias, pero insuficientes, para amortiguar esa tendencia social, que sólo puede superarse con un planteamiento de conjunto que desborda las posibilidades de las Administraciones educativas. La afirmación de que el graduado escolar tendrá los

(8) «Desmarcándose», así, de la opción por el modelo francés de *Brevet profesional* sugerida en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (MEC, 1986).

(9) Por el contrario, el capítulo XIV del *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, de 1987, todavía identificaba las necesidades de la EBA con la escolarización obligatoria no continuada en la edad infantil (MEC, 1987, p. 32): *Como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base, que, cuando no se consiga en la edad apropiada, constituye un requisito indispensable de tipo compensador.*

(10) Esa relevancia no se ve anulada por el hecho de que se haya reducido a un 25 por 100 (el calculado como resultado del efecto desnivelador).

mismos efectos profesionales que el graduado de educación secundaria no obtendrá los efectos deseados. Tampoco los consiguió la Orden del MEC (n.º 3388) de 4 de febrero de 1986 (11): Como ya he demostrado en otro lugar, no logró cambiar la tendencia al incremento de la distancia entre las tasas de actividad ocupacional de quienes tenían y de quienes no tenían el graduado escolar.

La anterior apreciación ha sido progresivamente sustituida por la también errónea afirmación de que los jóvenes constituyen el sector más marginado en el campo laboral. Como pretendida corroboración empírica, se aduce que sólo dos de cada diez jóvenes tienen empleo. Eso es cierto si se considera como joven tan sólo la franja de dieciséis a diecinueve años, mientras que la proporción asciende al doble cuando contemplamos de dieciséis a veinticuatro. No obstante, sólo una de cada diez personas analfabetas está ocupada, si consideramos la población total, mientras que también resulta el doble para la que está en edad activa.

El nivel educativo es un criterio mucho más discriminatorio que la mayoría de los que usualmente señalan las diferentes publicaciones. Por ejemplo, se ha escrito, asimismo, que las mujeres jóvenes (entre dieciséis y veinticuatro años) son las más castigadas por el desempleo. Tampoco eso es verdad. Las mujeres de esa edad tienen una tasa de actividad ocupacional superior al doble de la tasa de las mujeres analfabetas.

Ese efecto aumenta si, en lugar de momentos estáticos, contemplamos su trayectoria en la actual evolución social. Cada vez con mayor intensidad el paro de larga duración afecta a las personas adultas desprovistas del nivel educativo básico y obligatorio. El empleo estable y bien remunerado está siendo progresivamente acaparado por quienes tienen títulos universitarios.

Pero, como hemos señalado, el mismo efecto marginador se está ejerciendo en el resto de las áreas de la vida social. Decía recientemente Umberto Eco que en la actual sociedad de la información el saber captarla, seleccionarla y elaborarla no es sólo un instrumento de poder, sino también de supervivencia. A esa conclusión le llevaba el análisis del caso del vino «odore», que, a pesar del aviso de todos los medios de comunicación de que llevaba metanol, seguía ocasionando víctimas.

Esta marginación se produce incluso en las actividades culturales, que, en teoría, deberían contribuir a superarla. No se solucionaría, pues, con un simple aumento de los presupuestos, sin un cuestionamiento cualitativo de los diferentes modelos. También ha entrado ya en crisis la visión conservadora de que cualquier tipo de EA contribuye a superar las deficiencias formativas de la población adulta.

(11) Decía: *Parece lógico que quienes superaron en su día el techo académico que suponía la obtención de ese certificado de estudios primarios, y que era la máxima acreditación que podía obtenerse después del período de enseñanza obligatoria, estén hoy en condiciones iguales, al menos a efectos laborales, que aquellos a quienes, por razones de edad, les ha sido posible obtener con el nuevo plan de estudios el título de Graduado Escolar.*

Se ha comprobado que muchas de sus intervenciones priman a quienes ya tienen un importante bagaje de partida, mientras que difícilmente logran la participación de los de niveles inferiores. La investigación más clásica que se realizó sobre la participación en la EA (en EE.UU.) dio ya el aviso al concluir, a mediados de los sesenta, que *los participantes están sobrerrepresentados por personas que han ido a «colleges» en una ratio de casi dos por uno e infrarrepresentados por personas que tienen sólo un grado de educación escolar de uno a tres.*

También en Suecia, país en el que participan en actividades educativas una de cada tres personas adultas, tenían ya esta preocupación a finales de los sesenta, siendo motivo de varias investigaciones. Analizando sus resultados, Engberg (1988, p. 2) concluía que *los estudios sobre las inscripciones muestran que hay continuos problemas para conseguir la participación de quienes tienen poca educación básica y no tienen experiencia de educación de adultos.*

El conjunto de análisis realizados en diversos lugares ha llegado a las mismas conclusiones, hasta el punto de que cuando se delimitan los temas que ya están claros en la investigación en educación de adultos, uno de ellos consiste en que el nivel educativo está correlacionado con actividades de educación permanente.

Los datos del Ministerio de Trabajo (Dirección General de Empleo, 1989, p. 21) sobre los participantes en el Plan FIP son, en este sentido, muy preocupantes. Mientras que un 2,58 por 100 de los activos (un 16,75 por 100 de los parados) con estudios superiores siguió algún curso, sólo lo hizo el 0,1 por 100 de los activos (un 0,56 por 100 de los parados) sin estudios. Entre 1987 y 1988 el colectivo sin estudios disminuyó en 425 alumnos (-20 por 100), mientras que *los mayores incrementos relativos se produjeron entre los titulados superiores, que contabilizaron un 31 por 100 de aumento.*

Las personas sin un cierto nivel de conocimientos básicos de partida podrían verse también excluidas de su adquisición en la vida adulta; con lo cual podría quedar cerrado el grave círculo de la desigualdad cultural.

2.3. *El aprendizaje adulto, tarea pendiente de la teoría y la práctica educativas de la modernidad*

Uno de los elementos, del ideal ilustrado de las revoluciones burguesas fue la extensión de la cultura al pueblo. Como ya hemos tratado en otros lugares, la EA nació en el ambiente caldeado por ese objetivo. Independientemente de las muy diferentes valoraciones que un proyecto semejante ofrece a los enfoques críticos y genealógicos, podemos afirmar que está inacabado en la teoría y la práctica educativas de nuestras sociedades avanzadas.

La escolarización de la infancia y la adolescencia ha sido la plasmación institucional que ha concretado/secuestrado el proyecto inicial. La teoría y la práctica localizadas en su seno han ejercido una función totalizadora que ha terminado por poner límites a sus propios objetivos. La concepción «prerroussoniana» del niño

como adulto en miniatura fue sustituida, en el marco de la teoría y la práctica educativas, por la de la persona adulta como niño grande.

La construcción social de una edad, adecuada para aprender supuso la paralela descalificación del resto como período educativo. Sólo debían estudiar las personas adultas que no lo hicieron en el momento apropiado, principalmente, para compensar ese pasado formativo incompleto.

La mayoría de las escasas intervenciones educativas en la población adulta estuvieron presididas por diferentes variantes de la teoría del déficit. Las denominadas psicología y sociología de la educación fueron, en realidad, psicología y sociología de la escuela. Y lo mismo ocurrió sustancialmente con el resto de los saberes educativos. Por tanto, analizados los adultos con los moldes diseñados para los jóvenes, se interpretaron erróneamente las desventajas consecuentes.

La curva de la inteligencia decrecía indefectiblemente a partir de una meseta situada al final de la juventud; es decir, lo que en realidad se medía así era el período de escolarización obligatoria de la sociedad en cuestión. Posteriores investigaciones (Schaie, 1983) con tests longitudinales demostraron los errores de las realizadas con los transversales y establecieron que la inteligencia podía continuar creciendo durante toda la adultez.

También los estudios sobre diferentes tipos de inteligencia y de formas de pensar abren el camino para considerar la inteligencia adulta no superior o inferior a la adolescente, sino simplemente distinta. Incluso la diversidad que se establece avala el principio permanentemente reivindicado por la EA de que la inteligencia de cada persona está entrelazada con su propia biografía.

En sus últimas investigaciones (una de ellas, actualmente en curso) sobre los requisitos de los puestos de trabajo, Silvia Scribner (12) ha llegado a conclusiones muy coherentes con ese principio. En su *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*, presentó la siguiente conclusión (1988, p. 9): *Nuestro análisis demuestra que para un particular sistema de acción, esa ejecución tiene componentes tanto mentales como manuales y que los procesos mental y motor pueden sustituirse mutuamente. Podemos decir que, en determinadas circunstancias, operaciones con la cabeza y con la mano son funcionalmente equivalentes.*

En diferente línea, pero dentro de esta misma panorámica, hay que situar las investigaciones sobre las inteligencias fluida y cristalizada y la teoría triárquica de la inteligencia humana de Sternberg. A partir de la diferenciación de Raymond Cattell (1971) entre habilidades fluidas y cristalizadas, pudo demostrarse que mientras que las primeras disminuyen, las segundas pueden mantenerse y aumentar. La teoría triárquica de la inteligencia humana de Sternberg contempla tres aspectos principales: a) memoria y razonamiento analítico, b) razonamiento sintético y c) razonamiento cotidiano.

(12) También merece atención otro trabajo anterior (Scribner, 1984).

De forma semejante, la muy asentada concepción de que la memoria declina inevitablemente con la edad está basada en la consideración de una única modalidad de memoria. En los últimos años se han venido investigando diferentes tipos. Casi todos los autores distinguen ya entre la semántica y la episódica, aunque también es bastante común el estudio de la implícita.

La memoria episódica (Tulving, 1989, p. 362) *almacena y posibilita recordar información sobre las experiencias personales del pasado*; por ejemplo, sobre lo que el lector estaba haciendo al comenzar a leer este artículo. La memoria episódica se refiere al *conocimiento del mundo adquirido directa o indirectamente en ocasiones previas*, pero sin tener en cuenta si se recuerda cuándo, dónde y cómo se adquirió. La implícita incluye habilidades automáticas, como hablar gramaticalmente o conducir.

Uno de los aspectos relevantes para la EA es que la memoria semántica y algunas áreas de la implícita pueden aumentar con la edad. Pero también el habitual deterioro de la episódica puede compensarse con determinados ejercicios. Diferentes modalidades de aprendizaje adulto pueden asentarse sobre ese posible crecimiento de memoria y de inteligencia.

Tampoco las ciencias sociales supieron enfocar hasta época reciente la misma noción de evolución durante la vida adulta. Igual que en el caso del desarrollo intelectual, todo cambio parecía acabar en la juventud. Trabajos posteriores sobre la socialización secundaria y la adultez han permitido iniciar la superación de esa insuficiencia.

Aunque hay que resaltar el carácter precursor de Erikson (1981, 1978), hay ya numerosas aportaciones importantes sobre este tema. En la EA están teniendo una especial fertilidad las relacionadas con el paradigma comunitativo. Los elementos de la biografía y la comunidad dialógica se consideran decisivamente constitutivas de la autodeterminación y autorrealización propias de la adultez. Como dice Dobert, Habermas y Nunner-Winkler (1987, p. 297), al final de la evolución de la competencia interactiva los actores *cuentan como individualidades únicas que usan principios para organizar sus no intercambiables biografías*.

Sobre la base de todas esas aportaciones, se están elaborando nuevas concepciones de la EA (Aerc, 1990; Mezirow, 1991). Las diferentes ciencias sociales, los saberes educativos están considerando por primera vez la EA como un objeto propio de estudio y no como un simple campo de aplicación de lo desarrollado en otros ámbitos (Flecha, 1990a). Al inicio de la última década del siglo se abre, pues, una esperanza para el estudio y la superación de la problemática educativa de la población adulta.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. *National Adult Literacy Survey*. Washington, Office of Vocational and Adult Education. U.S. Department of Education (documentación interna), 1991.
- Aerc. «Emancipatory Education: Further Examination of Merizow's Theory of Adult Learning». *31st Annual Adult Education Research Conference*. Athens, University of Georgia, 1990, pp. 257-262.
- Bruner, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1986, 201 pp.
- Castell, R. B. *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, Houghton Mifflin, 1971, 583 pp.
- Collins, M. *Competence in Adult Education. A New Perspective*. New York, University Press of America, 1987, 152 pp.
- Dirección General de Empleo. *La formación profesional en España. El Plan FIP. 1985-1989*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989, 51 pp.
- Dobert, R.; Habermas, J. y Nunner-Winkler, G. «The Development of the Self», en J. Broughton, *Critical Theories of Psychological Development*, New York, Plenum Press, 1987. pp. 275-306.
- Engberg, P. «Some Recent Trends in Adult Education in Sweden». *Recent Trends in Adult Education*. Documento del *European Bureau of Adult Education*, 1988.
- Erikson, E. H. *La adultez*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981 (1978), 402 pp.
- Faculty of Adult Education. *No Single Measure. A Survey of Australian Adult Literacy*. NSW, University of Technology, 1990, 4 pp.
- Flecha, R. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, Roure, 1990, 143 pp.
- *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona, Roure, 1990a, 204 pp.
- Flecha, R.; López, F. y Saco, R. *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona, El Roble, 1988, 199 pp.
- Folger, J. K. *Education of the American Population*. Washington, U.S. Department of Commerce, 1967, 290 pp.
- Hautecoeur, J. P. *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*. Montreal, Ministère d'Education, 1988, 439 pp.
- Instituto UNESCO. *Functional Literacy in Eastern and Western Europe. A UIE-UNESCO-CERI Seminar*. Hamburgo, 19-22 de noviembre 1990.

- Kozol, J. *Analfabetos USA*. Barcelona, Roure, 1990 (1985), 261 pp.
- Kuhlthau, C. C. *Information Skills for an Information Society: A Review of Research. An ERIC Information Analysis Product*. Syracuse, ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1987, 34 pp.
- MEC. *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid, 1986.
- *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, 1987, 189 pp.
 - *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, 1989, 379 pp.
- Mezirow, J. *Transformation Theory of Adult Learning*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991 (en prensa).
- Nafziger, D. J.; Thompson, R. B.; Hicox, M. D. y Owen, T. R. *Tests of Functional Adult Literacy: An Evaluation of Currently Available Instruments*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory, 1975, 110 pp.
- Naisbitt, J. y Aburdene, P. *Megatrends 2000*. Londres, Sidgwick y Jackson Limited, 1990, 338 pp.
- Neice, D. *Definitions, Estimates and Profiles of Literacy and Illiteracy*. National Literacy Secretariat and Social Trends Analysis Directorate Department of the Secretary of State of Canada, (Documento); 1990, 34 pp.
- OCDE. *Informe sobre la evolución del sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Schaie, K. W. *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York y London, The Guildford Press, 1983, 332 pp.
- Schaie, K. W. y Willis, S. L. *Adult Development and Aging*. Boston, Little, Brown and Company, 1986, 533 pp.
- Scribner, S. «Studying Working Intelligence», en B. Rogoff y J. Lave. *Everyday Cognition: It's Development in Social Context*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1984, pp. 9-40.
- «Thinking in Action: Some characteristics of practical thought», en R. J. Sternberg y R. W. Wagner, *Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in Everyday World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 13-30.
 - *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. New York, Teachers College, Columbia University, 1988, 16 pp.
- Scribner, S. y Cole, M. *The Psychology of Literacy*. Harvard University College, 1981, 335 pp.
- Sector de Educación de la UNESCO. *El correo de la Unesco, junio 1980. Alfabetización. Una enseñanza para la libertad*. París, UNESCO, 1980, 34 pp.

Stedman, L. C. y Kaestle, C. F. «Literacy and reading performance in the United States». *Reading Research Quarterly*, 22 (1), Newark, International Reading Association, 1987, pp. 8-46.

Sternberg, R. J. *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York, Penguin Books, 1988, 354 pp.

– «Prototypes of Competence and Incompetence», en R. J. Sternberg, *Competence Considered*, Yale University Press, 1990, pp. 117-145.

The National Advisory Council on Adult Education. *Illiteracy in America: Extent, Causes and Suggested Solutions*. Washington, The Council, for sale by the Supt. of Docs, VIII + 93 p., 1986. (Su resumen de las 71 medidas está publicado en Flecha, 1990a, pp. 11-116.)

Tulvig, E. «Remembering and Knowing the Past». *American Scientist*, 77 (4), New Haven, The Scientific Research Society, 1989, pp. 361-367.