

Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes

Presentación

En este número de la *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, tenemos el privilegio de presentar la traducción del artículo “Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes”, de Paul Bélanger.

Paul Bélanger es actual Presidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) y profesor de la Universidad UQAM en Canadá, así como profesor invitado de la Universidad de Duisburg-Essen en Alemania. Es director del Centro de Investigación Interdisciplinaria sobre la Educación Permanente (CIRDEP). Nacido en Canadá, hizo una Maestría en Ciencias Políticas de la Universidad de Montreal, un Post-grado en educación de adultos y desarrollo comunitario en la Universidad de Manchester en el Reino Unido y obtuvo su Ph.D. en sociología en la Universidad de la Sorbona en París, Francia. Después de dirigir centros de investigación sobre educación de adultos y trabajo en Quebec, Canadá e investigaciones en África, Paul Bélanger fue Director del Instituto de la UNESCO para la Educación en Hamburgo, Alemania de 1989 a 2000. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre educación de adultos.

El artículo de Bélanger que aquí se publica, presenta su lectura global y análisis integrador de 17 contribuciones provenientes de distintos países, convocadas en ocasión de una edición especial de la *International Review of Education* (IRE), titulada “*Lifelong Education / Education Permanente*”. Tal como señalan Bélanger y Gelpi, en su carácter de editores, el libro se dirige a interpretar realidades educacionales del mundo actual que demandan con urgencia cada vez más el estudio y la intervención en la educación y los aprendizajes a lo largo de toda la vida, trascendiendo los límites de las edades escolares y de las instituciones tradicionalmente educativas. Los 17 colaboradores analizan los diversos patrones de la educación permanente dentro de los diferentes contextos

nacionales, “de Suecia a la región sub-sahariana de África y desde Argentina a Polonia”, abordando una amplia gama de temas vinculados, tales como la relación entre la educación y las estructuras sociales, las diferentes visiones acerca del papel del Estado, los cambios en los patrones de empleo y el surgimiento de un enfoque “biográfico” en el cual la educación deviene del proceso de compartir la propia historia de vida. Para una referencia para la lectura de este texto, hemos incluido entonces (al final) una enumeración de estas colaboraciones (señaladas con * en el cuerpo del artículo).

El artículo de Bélanger ofrece una visión global de estas contribuciones que dan cuenta de las realidades educacionales de varios países de las diferentes regiones del mundo, indicando signos de cambios en las prácticas y en las políticas involucradas, tendencias y tensiones, a nivel nacional e internacional. Estas características de este artículo lo tornan un aporte relevante y prioritario para el dossier de esta *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, enfocado en la “Educación de Jóvenes y Adultos”. Desde la perspectiva de la educación permanente, Bélanger ubica el componente de la Educación de Adultos en la visión de la totalidad de las actividades educativas existentes en una sociedad, junto con otros dos componentes: la Educación Inicial y los Aprendizajes Sociales. Tal como el autor señala, desde esta perspectiva la Educación Inicial comprende los procesos educativos organizados en los que participan niños y jóvenes, ya sea en escuelas o a través de programas de educación básica no formal, antes de su vida “adulta”. La Educación de Adultos comprende el conjunto de los procesos educativos organizados, mediante los cuales los adultos enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales e introducen cambios en sus actitudes o comportamiento (incluyendo, entre muchas otras, las prácticas de alfabetización de adultos, la educación de segunda oportunidad, etc.).

Los Aprendizajes Sociales, por su parte, refieren al difuso impacto de los contextos vitales socioculturales en los que están inmersos permanentemente los niños y los adultos.

Consideramos que el contenido de este artículo, publicado en 1995, plantea cuestiones y problemáticas de plena vigencia y actualidad, tales como la interrelación entre los tres componentes antedichos; los desafíos para las prácticas y las políticas educacionales en atención a una doble dialéctica (aquella interna a la realidad educativa en sí misma y aquella más abarcadora, en cuyo marco dicha

realidad se desenvuelve, en relación con las transformaciones del mundo del trabajo, el tiempo de no trabajo, las relaciones entre el Estado y la sociedad civil); los cambios en el rol del Estado; los aspectos que hacen a la economía de la educación permanente. Este panorama provee líneas generales para una continua reactualización y abre, tal como Bélanger y Gelpi se proponen, múltiples cuestiones a debate y a la construcción de aportes creativos.

María Teresa Sirvent / Sandra Llosa

Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes

 Paul Bélanger

Resumen

Este artículo examina el surgimiento de diferentes patrones de Educación Permanente y al mismo tiempo presenta una visión general de cómo las diversas contribuciones a la edición especial de la *International Review of Education: "Lifelong Education / Education Permanente"*, incrementan nuestra comprensión del proceso de cambio que está ocurriendo en el terreno educativo. El artículo se estructura en torno a tres temas principales. En primer lugar, aborda la relación cambiante entre la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales del contexto circundante [*learning environments*]. Estos tres elementos conforman una compleja e interactiva red de influencias que solo es posible comprender si se la considera como una totalidad. En segundo lugar, bajo el título "Las dialécticas subyacentes e internas de la educación", se analizan factores tales como los patrones cambiantes del empleo y el tiempo de no trabajo, así como la disparidad entre la demanda social de educación y la respuesta institucional. En tercer lugar, se aborda la economía de la Educación Permanente y el rol cambiante del Estado en la educación. En líneas generales, el artículo presenta un panorama de la transición profunda y extendida en el cual están emergiendo muchos tipos diferentes de sociedades del aprendizaje.

Abstract

This article examines the emergence of different patterns of lifelong education and the same time gives an overall view of how the various contributions to the special issue of the *International Review of Education: "Lifelong Education / Education Permanente"*, add to our understanding of the process of change that is taking place in the educational arena. The article is structured around three main themes. First, it addresses the changing relationship between initial education, adult education and the general learning environments. These three elements form a complex and interacting web of influences, which can be fully understood only as a totality. Secondly, under the heading of "The Dialectics at work behind and in education", the article discusses such factors as the changing patterns of employment and non-working time and the disparity between social demand for education and the institutional response. Thirdly, deals with the economy of lifelong learning and the changing role of the state in education. Overall, presents a picture of profound and widespread transition, in which many different types of learning society are emerging.

Traducción del artículo de Belanger, Paul: Lifelong Learning: "The dialectics of lifelong education", publicado en Paul Bélanger & Ettore Gelpi (Ed.) (1995) *Lifelong Education / Education Permanente*; London: Kluwer Academic Publishers. Traducido por Lilia Mosconi.

En todas las regiones del mundo emergen “educaciones permanentes”. A raíz del incremento constante en el nivel general de las capacidades de aprendizaje de las poblaciones jóvenes y adultas, observamos una prolongación y una diversificación de los ciclos educativos a lo largo de la vida, así como una proliferación de los actores educacionales.

Cabe destacar que la aparición de distintas educaciones permanentes ocurre bajo la influencia de contradicciones sociales que abren nuevas demandas culturales y educativas: el rol cada vez más activo de las sociedades civiles y las asociaciones voluntarias, que está profundizando nuestra concepción de la democracia; la búsqueda de una nueva identidad cultural como reacción a la discriminación de género y a diversas formas de hegemonía cultural; la crisis del empleo y la prolongación del tiempo de no trabajo.

1. Cuando los autores mencionados son colaboradores de la edición especial de la *International Review of Education*: “Lifelong Education / Education Permanente”, se indican con un asterisco.

2. A diferencia de la Educación de Adultos, la Educación Inicial comprende los procesos educativos continuos organizados en los que participan niños y jóvenes, ya sea en escuelas o a través de programas de educación básica no formal, antes de su vida “adulta”. Incluye la educación preescolar organizada y la educación primaria, pero para algunas poblaciones jóvenes privilegiadas llega mucho más lejos.

3. La Educación de Adultos es “el conjunto de todos los procesos educativos organizados, sea cual fuere el contenido, el nivel, y el método, ya sean formales o de otro tipo, ya prolonguen o reemplacen la Educación Inicial [...], mediante los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las orientan en una nueva dirección e introducen cambios en sus actitudes o comportamiento en la doble perspectiva del desarrollo personal completo y la participación en el desarrollo social, económico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1976). La alfabetización de adultos, la post-alfabetización y la educación de segunda oportunidad para adultos se consideran parte de la Educación de Adultos.

4. Los Aprendizajes Sociales refieren al impacto de los contextos vitales socioculturales en los que están inmersos los niños y los adultos: en las escuelas, en la vida privada, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios, etc. Los Aprendizajes Sociales, tal como se los define aquí, están ligados a los procesos de educación formal o no formal, pero se diferencian de ellos. Son los diversos ambientes donde se hallan las personas y que influyen en su participación en las actividades educativas estructuradas. Los Aprendizajes Sociales aluden a la dimensión informal de la Educación Permanente (Dave, 1976), pero también incluyen los entornos culturales donde tienen lugar la Educación Inicial y la Educación de Adultos.

Esta edición especial de la *International Review of Education (IRE)*, titulada “Lifelong Education / Education Permanente”, no apunta a presentar una síntesis coherente de la aún poco clara transformación de los sistemas educativos, ya que se trataría de una empresa imposible y prematura. Más bien la intención consiste en recolectar algo así como “sondeos” con el objeto de dilucidar la fase actual de cambio y –en consonancia con la tradición de la *International Review of Education*– hacerlo a escala verdaderamente internacional, mediante la inclusión de contribuciones realizadas en los distintos continentes. El estudio presentado refiere al panorama de transición que refleja la escena educativa de los diversos países examinados.

Presentaremos nuestros comentarios en torno a tres temas clave. En primer lugar, la transformación de las relaciones entre los tres componentes de la Educación Permanente: la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los difusos Aprendizajes Sociales; en segundo lugar, las dialécticas subyacentes e internas de la educación; en tercer lugar, la economía política de la Educación Permanente. Se espera que el presente artículo contribuya a la comprensión de las principales tendencias que subyacen a las transformaciones descritas en las colaboraciones incluidas en esta edición especial de IRE.

I. La transformación de las relaciones entre tres componentes de la Educación Permanente

Desde nuestro punto de vista, la Educación Permanente no es una norma prescriptiva sino una realidad empírica a analizar y reconstruir. En el terreno educativo se han puesto en marcha diferentes procesos de transformación, de modo que existen muchas “educaciones permanentes” (Giere*)¹. La Educación Permanente de cada sociedad abarca la totalidad de actividades educativas que, a los fines analíticos, pueden dividirse en tres elementos constitutivos específicos: en primer lugar, la Educación Inicial;² en segundo lugar, la Educación de Adultos;³ en tercer lugar, los difusos Aprendizajes Sociales.⁴

De más está decir que la escena educativa empírica es más compleja, de modo que el lector siempre encontrará casos que se superponen. No obstante, creemos que, a fin de aprehender las transformaciones actuales que conducen a distintas educaciones permanentes, es preciso reconstruir esos tres elementos, así como analizar las relaciones cambiantes y diversas entre ellos.

Cuando se habla de Educación Permanente es fundamental tener en cuenta que el desarrollo educativo es una empresa de toda la vida y suele ser acumulativo. Se crea un círculo virtuoso: quienes participan más en actividades de aprendizaje durante los diferentes períodos de su vida adulta suelen ser quienes contaron con una Educación

Inicial mejor y más prolongada. Numerosos estudios realizados en países industrializados (Cross, 1981, pp. 50-152; Tuijnman, 1991; Courtney, 1992) y países en desarrollo (Sirvent*, Psacharopoulos y Vélez, 1992, pp. 585) han presentado evidencia de esta tendencia acumulativa.

La Educación Inicial formal prolongada está hoy establecida en la mayoría de los países desarrollados, en la mitad de los cuales se registró un nivel de matrícula escolar secundaria por encima del 90 por ciento en 1988 (OCDE, 1992, p. 74). Aunque aún se trata de una minoría, en una creciente cantidad de países en desarrollo se registra una expectativa de duración de la Educación Inicial formal superior a los diez años⁵. El índice general de alfabetización en los países en desarrollo, que en 1991 había alcanzado el 65 por ciento (desde el 47 por ciento en el África Subsahariana hasta el 85 por ciento en América Latina y el Caribe), también evidencia una tendencia ascendente (UNESCO, 1991; UNESCO 1993a). Asimismo, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, se comenzó a otorgar una nueva prioridad a la educación básica en el nivel de las políticas.

5. Por ejemplo, Jordania, Túnez, Botswana, Corea, Filipinas, Brasil, Chile, Cuba, Jamaica, Panamá, Venezuela (UNESCO, 1993).

1.1 El cuestionamiento de la Educación Inicial

Precisamente porque el patrón acumulativo general de la participación educativa está altamente influenciado por la Educación Inicial, la progresión crítica de este componente en los diversos países será un punto de referencia clave a la hora de evaluar la transición hacia las sociedades del aprendizaje. No obstante, la Educación Inicial presenta una considerable brecha, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo.

En los países industrializados, una significativa minoría de jóvenes que asisten a la escuela durante el período completo de educación obligatoria no llega a obtener el diploma esperado y/o no posee las competencias previstas al finalizarla. Demuestran competencia al nivel más bajo, con grandes dificultades para localizar información simple en un texto, para resolver problemas cotidianos utilizando sencillos materiales impresos, o bien para aplicar la competencia numérica básica en su vida diaria (UIE, 1992; Kirsch, 1993). Este problema, que suele denominarse “analfabetismo funcional”, también se plantea en Japón (Maehira*).

La crisis de la Educación Inicial está agravándose a causa de las crecientes disparidades económicas entre los países desarrollados y los países en desarrollo⁶. Aunque algunos países en desarrollo han incrementado la duración de la Educación Inicial formal a un total de hasta diez años, la discrepancia general permanece, con una duración promedio no mayor a dos años en muchos países africanos subsaharianos, en contraste con más de 14 años en los países de la OCDE y hasta 16 años en Canadá y Estados Unidos (UNESCO, 1993a; OCDE, 1992). Si estas tendencias y las políticas que las sostienen –como el Programa de Ajuste Estructural que se aplica en la actualidad (Agboton y Mede Moussa*)– continúan inalteradas, la discrepancia aumentará de forma significativa, especialmente en el contexto de la creciente contradicción entre la matrícula limitada de la Educación Inicial y el veloz crecimiento de la población en muchos de esos países (UNESCO, 1993b).

6. En lo concerniente al gasto público recurrente por alumno, la brecha oscila de 40 y 35 a 1 entre los países industrializados y los países menos desarrollados, y es de 10 a 1 entre los países industrializados y los otros países en desarrollo (UNESCO, 1993a, p. 58).

La acumulación funciona en ambas direcciones. Quienes han recibido más obtienen más, pero también se genera un círculo vicioso. La Educación Inicial limitada, tiende a producir bajos índices de participación adulta en actividades formales y no formales. Por ejemplo, los argentinos que solo cuentan con educación primaria incompleta constituyen más de un tercio de la población adulta, pero, excepto por el 3,6 por ciento de ellos, no participan en la educación continua, en tanto que la minoría de la población

que ha completado la educación superior (3,2 por ciento) participa en una proporción del 43 por ciento, es decir, por encima de diez veces más que el primer grupo (Sirvent*). La Educación Inicial formal tiende a parcelar a las personas en diferentes trayectorias educativas a lo largo de la vida (Oakes, 1985).

Quienes no saben leer o experimentan dificultades en los usos de la alfabetización poseen de todos modos competencias comunicativas y de otros tipos, claro está, pero no pueden hacer uso del derecho a participar en los procesos educativos organizados, del derecho a vivir y trabajar inmersos en Aprendizajes Sociales enriquecidos, a continuar aprendiendo y a adquirir nuevas competencias. Lejos de vincularse a una “cultura de la pobreza” (Leacock, 1971), este problema se relaciona con el desarrollo desigual, con el funcionamiento de las instituciones culturales y con los medios masivos en un contexto de desigualdades estructurales y en el marco de la crisis que aqueja a las ofertas de educación pública. He ahí los factores que han llevado a excluir a estas franjas poblacionales de los usos de la alfabetización, que a su vez ha pasado a ser una importante base referencial para la ciudadanía plena (Roche, 1992, pp. 147-149, 168-175, 206-207).

A la inversa, es importante reconocer que la reproducción de la desigualdad educativa a lo largo de la vida no es lineal ni total, y tampoco es automática. La Educación Inicial formal no es la totalidad de la Educación Inicial, y a su vez el modelo actual de escolarización primaria estandarizada –con su efecto “de arrastre”– no es la única posibilidad. Los determinantes sociales de la Educación Inicial y de los subsiguientes procesos educativos organizados (la Educación de Adultos) también pueden ser objeto de debates y conflictos en algunas sociedades, así como inspirar medidas y políticas públicas correctivas. La crisis actual de los sistemas de Educación Inicial puede muy bien generar rechazo social y estimular prácticas educativas alternativas. De hecho, la edición especial de la *IRE* brinda numerosos ejemplos de tales contradicciones y posibilidades de cambio. En Chile, las políticas afirmativas de Educación Inicial basadas en la discriminación positiva de las comunidades desfavorecidas modificaron la tendencia prevaleciente a obtener diferentes niveles de logro educativo según los entornos sociales. García Huidobro* nos proporciona evidencia de la factibilidad y el impacto positivo de esas políticas que apuntan a proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos. El desarrollo de programas de alfabetización para adultos en la mayoría de los países o las autobiografías de personas autodidactas, como la de Sally N'Dongo*, ponen en evidencia que, en contextos específicos, algunas personas encuentran la oportunidad de contrarrestar su carencia de Educación Inicial formal en una etapa posterior de su vida.

Cabe destacar que las condiciones varían considerablemente de región a región. La Educación Inicial no formal para jóvenes educandos no escolarizados existe, pero continúa siendo una realidad marginal y problemática en muchos países. Más allá de los significativos programas de alcance nacional que se implementan en países como Indonesia y Tailandia, o de las experiencias innovadoras pero limitadas con niños de África, Asia y América Latina que viven en la calle, la demanda educativa de millones de niños continúa sin hallar respuesta, excepto por una pequeña minoría que la resuelve en una etapa posterior de su vida mediante proyectos de alfabetización para adultos (“segunda chance”), que también adolecen de severas limitaciones.

La cuestión de la creatividad

Existen muchas “educaciones iniciales”. Desplazar el foco desde los contenidos impartidos [*input*] hacia el rendimiento [*output*] para evaluar la competencia real es un paso adelante, pero está lejos de ser suficiente. También es preciso evaluar la relevancia de los objetivos en sí mismos. La calidad no es un concepto neutral. El discurso sobre la calidad de la educación básica es variado: abarca desde la “vuelta a lo básico” hasta el desarrollo del aprendizaje reflexivo o crítico que conduce a una vida educativa independiente y a la ciudadanía autónoma.

La creatividad fue objeto de estudio de muchas disciplinas hace unas pocas décadas y vuelve a serlo hoy⁷. La noción de creatividad a la que nos referimos aquí no es un atributo singular o un talento excepcional para imaginar productos o representaciones inusuales pero relevantes. Por “creatividad” entendemos un proceso que pueden experimentar todas las personas; un potencial que además puede ser estimulado, actualizado y desarrollado; la capacidad de lograr mayor autonomía (autorrealización, aprendizaje autodirigido), de abrirse más a nuevas experiencias sociales e individuales, de sentir curiosidad, de lograr la expresión propia, de experimentar empatía con otras comunicaciones diversas, de desarrollar el pensamiento divergente, de configurar y resolver problemas usando la imaginación, tanto de forma individual como grupal, así como un potencial para hacerlo reflexivamente y disfrutarlo, e incluso divertirse durante el proceso.

La definición elegida para la calidad de la Educación Inicial, en su relación con el desarrollo del potencial creativo de los educandos, tendrá repercusiones culturales a lo largo de toda la vida. Lo que está en juego en este punto es la sustentabilidad y el carácter emancipador de la educación en el transcurso de la vida adulta.

Los artículos incluidos en la edición especial de la IRE ejemplifican algunas tentativas de introducir enfoques alternativos de Educación Inicial: la Operation Education Développement, desde la perspectiva de la Educación Permanente, en Benín, que intentó acercar más los contenidos del aprendizaje a las vivencias reales y a la comunidad local de estudiantes en la década de 1970; algunos elementos del Proyecto Chile, como la referencia a las producciones culturales de los estudiantes, el aliento de la creatividad y el desarrollo de la confianza en sí mismos de los educandos; la demostración que hace Belpassi* del potencial que albergan las tradiciones culturales orales, como el cuento popular africano, para posibilitar que la Educación Inicial recupere no solo la riqueza de la cultura popular sino también el sistema comunicativo y expresivo de la oralidad.

Sin embargo, la cuestión de la creatividad en sí se ha pasado por alto en la mayoría de las contribuciones. Lo mismo ocurre con las escasas referencias al innovador impacto de muchos proyectos de educación básica no formal en la Educación Inicial formal (Ranaweera, 1989).

La Educación Inicial requiere mucho más estudio desde el punto de vista de la Educación Permanente del que se le ha dedicado hasta ahora, y desde tres ángulos críticos: en primer lugar, el papel decisivo que desempeña la Educación Inicial formal y no formal en contribuir al despegue de los educandos hacia el comienzo de su vida educativa posterior; en segundo lugar, el estado crítico en que se halla la oferta actual de Educación Inicial formal en muchos países; en tercer lugar, el reconocimiento de que la creatividad, como dimensión integrada del proceso educativo y también como uno de sus resultados, es un atributo fundamental de la Educación Inicial desde la perspectiva de la Educación Permanente.

La transformación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la Educación Permanente se ve afectada no solo por el desarrollo desigual y multifacético de la Educación Inicial y su cuestionamiento, sino también por los cambios significativos que se producen en el terreno de la Educación de Adultos.

1.2 Los cambios en la escena de la Educación de Adultos

Una de las tendencias más significativas observadas en la educación a lo largo de los últimos 20 años es sin duda la rápida expansión que ha experimentado la demanda social de educación organizada para adultos (Bélanger, 1991; Carron y Carr-Hill, 1991; Rubenson*). La demanda de educación para adultos no ha cesado de crecer durante veinte años, hasta el punto de experimentar una verdadera explosión en las más

7. La psicología del aprendizaje (Gestalt o teoría asociacionista); la investigación psicométrica, que ha intentado, como en el caso de Guilford, medir esos “talentos”; la más reciente incursión sociolingüística en el concepto de meta-alfabetización; la exploración de los contextos conducentes por parte de los psicólogos sociales; los enfoques que apuntan a estimular el potencial creativo, como el de C. Rogers o el trabajo de Feuerstein en Israel; las iniciativas para desarrollar la capacidad de resolver problemas, desde las técnicas de lluvia de ideas [*brainstorming*] de Osborn hasta la prolifera literatura sobre las maneras de cultivar el pensamiento crítico o de resolver problemas (Reich, 1991, p. 319).

diversas formas: demandas más altas de alfabetización para adultos, creciente solicitud de inscripciones de medio turno en instituciones educativas terciarias (Knox, 1993), ascendente necesidad de capacitación y reciclaje (OCDE, 1991), incrementos drásticos en la demanda de cursos de capacitación en segundas o terceras lenguas, expansión en las cantidades de mujeres y hombres que desean usar su tiempo de no trabajo en el logro de metas de desarrollo personal, crecimiento de los proyectos de capacitación en cooperativas, diversas asociaciones y sindicatos, etc.

En efecto, una vez corregidas las exclusiones semánticas y consideradas todas las dimensiones de la Educación de Adultos, puede decirse que la Educación de Adultos ha pasado a ser en muchos países uno de los ejes del crecimiento de los sistemas educativos. Muchas de las contribuciones incluidas en la presente edición reflejan esta tendencia desde Asia hasta Europa. En Suecia, a pesar de las restricciones financieras introducidas después de 1991, el índice de participación en la Educación de Adultos permanece en el muy significativo nivel del 50 por ciento: todos los años, uno de cada dos adultos suecos se involucra en una actividad educativa organizada (Rubenson*). Una indagación realizada en Japón en 1992 reveló que “aproximadamente dos tercios de los japoneses (población adulta) tenían interés en participar en determinadas actividades educativas y alrededor de la mitad ya había participado” (Okamoto, 1994).

En los países en desarrollo de todas las regiones se observan programas de educación básica para adultos bajo las rúbricas de alfabetización, post-alfabetización y educación básica no formal para adultos (UIE, 1998). La participación en actividades de Educación de Adultos también está pasando a formar parte de la trayectoria de vida de los trabajadores que se desempeñan en algunas áreas industriales de los países en desarrollo, como la que se extiende en los alrededores de Bogotá (Psacharopoulos, 1992, p. 583).

Los tres factores principales que explican este incremento en la demanda educativa para adultos también se encuentran en alza, de modo que expandirán y elevarán aún más la demanda en las próximas décadas. En primer lugar está el crecimiento general en los niveles de escolarización (Educación Inicial) de las poblaciones. A medida que se eleva el nivel escolar de la población adulta, también lo hace el índice de participación en actividades socioculturales y en la Educación de Adultos. La segunda influencia en la demanda de Educación de Adultos es la transformación de los modos de producción de bienes y servicios agrícolas e industriales, con la consecuente necesidad de capacitar y desarrollar recursos humanos para garantizar el desarrollo sostenible. Por último, y particularmente en países industrializados, el aumento en la demanda de Educación de Adultos es una consecuencia de la decreciente importancia del trabajo en la sociedad y del incremento del tiempo de no trabajo durante la denominada “vida activa” y en los años posteriores.

Tales desarrollos, por muy extendidos que estén, ponen en evidencia varias disparidades entre los diferentes países, tanto industrializados como en desarrollo, y también en el interior de cada uno. Incluso se registran algunos retrocesos, como en Argelia, donde Haddad* observa –tanto en la clase trabajadora como en la clase media– una escasa propensión a incursionar en la educación complementaria o continua. No obstante, antes de analizar estas contradicciones y por ende la dinámica de la educación, es preciso considerar otra característica de la Educación de Adultos, aunque en esencia de índole morfológica: la diversificación de los actores educativos.⁸

8. Esta característica también está presente en la Educación Inicial, en particular en las ofertas no formales.

La diversidad y la independencia de los actores en la Educación de Adultos

La demanda educativa está creciendo, y una gran cantidad de organizaciones diferentes se involucran hoy en la educación para adultos –formal y no formal– de muchos países. Este proceso de diversificación se percibe desde Suecia hasta China (Guo Dong*) y desde Japón (Kawanobe, 1992) hasta Cataluña. En estos tres últimos lugares, más de diez ministerios actúan de forma directa en la nueva política de Educación Permanente.

La Educación de Adultos se ha expandido en el tiempo así como en el espacio y se manifiesta bajo diversas formas, que incluyen las formas históricas o existentes de Educación de Adultos pero también traspasan por mucho sus fronteras.

En estos países, y en nítido contraste con el modelo organizativo de la Educación Inicial formal, la oferta de Educación de Adultos, así como la de Educación Inicial no formal, se difunde en muchas estructuras y ordenamientos diferentes. Los proveedores usuales de Educación de Adultos ya no son los únicos actores e incluso están dejando de ser los principales. Hoy hay numerosos actores educacionales involucrados: centros públicos de educación para adultos, instituciones regulares de Educación Inicial, industrias, organizaciones no gubernamentales, instituciones privadas, medios de comunicación. También se organizan nuevas respuestas diversificadas fuera del ámbito tradicional de la Educación de Adultos y en muchos casos bajo nombres diferentes.

Las nuevas ofertas suelen tomar la forma de intervenciones en otros sectores, como la salud, la agricultura, los proyectos para mujeres, los programas de población y los esquemas medioambientales, a través de la integración de un componente educativo. Esta tendencia crucial a situar la Educación No Formal y la Educación de Adultos en el marco de otras estrategias de desarrollo aparece en los planes de la Organización Internacional del Trabajo, en los esquemas de desarrollo rural de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, en las recomendaciones de la Conferencia de Río sobre el desarrollo sustentable a través de la participación pública y por ende la educación ambiental, así como en las iniciativas de movimientos y organizaciones sociales.

1.3 Los Aprendizajes Sociales

El aprendizaje no se concreta solamente a través de procesos educativos organizados, ya sean formales o no formales. A lo largo de toda la vida tienen lugar eventos y procesos de aprendizaje informal. Las personas viven en distintos contextos culturales que conducen de forma desigual al aprendizaje activo. Todas las actividades educativas organizadas también operan en contextos culturales e institucionales específicos que acarrear su propia agenda oculta. En resumen, a lo largo de la vida y en concomitancia con la Educación Inicial y la Educación de Adultos, también hay Aprendizajes Sociales que influyen de forma relativamente autónoma en la participación en actividades educativas y en la consecución del aprendizaje significativo.

La noción de la sociedad del aprendizaje, estrechamente asociada a la Educación Permanente, abarca también al impacto difuso de los contextos culturales en los que van encontrándose las diferentes categorías sociales de educandos durante las distintas fases de su vida. Sin embargo, el impacto de los diversos y desiguales Aprendizajes Sociales, aunque se trata de un componente fundamental de la tríada inmediata que conforma la Educación Permanente, continúa siendo un área muy poco estudiada.

Los procesos educativos organizados, durante la fase inicial y a lo largo de la vida, tienen lugar en ambientes inmediatos o involucran a participantes que viven en contextos culturales específicos. Ambos entornos pueden influir en las aspiraciones educativas de los sujetos, estimular o anestesiar su curiosidad, inhibirlos o ayudarlos a ser más cognoscentes y reflexivos.

He ahí la dimensión informal de la educación a la que nos referimos: los contextos educativos, ya sea el entorno cotidiano de los niños de preescolar o las normas y las orientaciones culturales insertas en los diferentes escenarios de la Educación Inicial y la Educación de Adultos.

La actitud respecto de la educación y la predisposición a tipos específicos de aprendizaje en la familia o en los entornos inmediatos, la mera disponibilidad de libros y las actitudes prevalecientes con respecto a la comunicación escrita (Warwick, 1992), la presencia de infraestructuras culturales locales (como bibliotecas, libros y periódicos disponibles, museos no elitistas, etc.): todos ellos son factores culturales que influyen en las aspiraciones educativas y en los logros de aprendizaje, tanto de la Educación Inicial como de la Educación de Adultos. La educación alfabetizadora no lo es todo en la alfabetización: también es preciso tomar en cuenta el “entorno alfabetizado” en los diferentes periodos y espacios de la vida (Wagner, 1992).

La noción de Aprendizajes Sociales también se refiere a las culturas organizacionales en las que operan las diferentes Educación Inicial o los programas de la Educación de Adultos. Estas orientaciones silenciosas inmersas en la educación pueden contradecir –de forma tácita pero eficaz– el discurso y los objetivos oficiales, en tanto que contienen currículos ocultos. Desafortunadamente, la investigación educacional, demasiado ocupada con la pedagogía pedagógica, tiende a limitar su objeto a las transacciones educativas manifiestas y a ignorar las “pedagogías institucionales” (Ardoino y Lourau, 1994) que funcionan en la familia, en la comunidad y en los diferentes escenarios de la Educación Inicial y la Educación de Adultos: oportunidades reales de explorar, posibilidad de ejercer la libertad de expresión, participación real en la identificación y resolución de problemas, espacio cultural para la idiosincrasia.

La actual transformación del mundo laboral pone sobre el tapete la influencia de los entornos laborales –o los escenarios del trabajo– en el estímulo y la articulación de la demanda educativa de los trabajadores. Parte de la literatura gerencial sobre Educación Permanente está introduciendo la idea de la “empresa educativa”, que a su vez puede plantear la cuestión de la democracia industrial (Abrahamsson, 1990), así como ampliar y profundizar la definición y la expresión de la demanda educativa.

El reconocimiento de estas correlaciones entre los Aprendizajes Sociales y la Educación Inicial o la Educación de Adultos nos lleva a inferir que ninguna política de educación puede restringirse a lo estrictamente educativo e ignorar los medios, las otras industrias culturales, las bibliotecas y los museos, así como el impacto cultural de los diferentes entornos físicos urbanos o rurales. Ndimurukundo* cita las experiencias de muchos países africanos en crear un contexto positivo post-alfabetización en el nivel de la aldea, incluida la diseminación de materiales de lectura producidos con los pobladores y por los pobladores. N'Dongo* se refiere a “la escuela de la vida” (“l'école de la vie”) y pone en evidencia la importancia del aprendizaje logrado a través de la acción colectiva de una asociación de trabajadores migrantes africanos.

En consecuencia, puede decirse que las mutaciones de los sistemas educativos desde la perspectiva de la Educación Permanente están ocurriendo a través de cambios en la Educación Inicial y la Educación de Adultos, pero también a través de la cualidad tangible de los Aprendizajes Sociales y a través de las relaciones cambiantes entre los tres factores.

II. Las dialécticas subyacentes e internas de la educación

Los Aprendizajes Sociales o lo conducente al aprendizaje de los contextos inmediatos y extendidos, constituyen apenas una de las dimensiones de la dinámica sociocultural que funciona en cada formación social. Es preciso analizar otras dos dimensiones: la dialéctica más abarcadora en cuyo marco evoluciona la realidad cambiante de la educación y la transformación dialéctica de la realidad educativa en sí misma.

2.1 Las dialécticas subyacentes a la escena educativa

El significado de los cambios que tienen lugar en la demanda de educación puede entenderse mejor en relación con las transformaciones que se producen actualmente en el mundo del trabajo, con la proporción creciente de tiempo de no trabajo en las sociedades actuales, así como con los cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil. Volveremos a este punto más adelante.

Particularmente en los países industrializados, el cambio más ostensible en las relaciones entre la educación, el trabajo remunerado y el tiempo de no trabajo refiere a la diferente cantidad y proporción que ocupa cada uno de estos factores en las trayectorias de vida de los adultos actuales en comparación con los de décadas anteriores. En primer lugar, la educación ocupa un lugar cada vez extendido en el transcurso de la vida: la Educación Inicial se ha prolongado y, de allí en adelante, se recurre con mayor frecuencia a las oportunidades que ofrece la Educación de Adultos. En segundo lugar, se ha reducido el tiempo de trabajo en la vida ocupacional y ha disminuido el volumen global de horas laborales remuneradas disponibles para la fuerza de trabajo como totalidad. Por último, el ciclo posterior al trabajo pago se ha incrementado. En este contexto, la Educación de Adultos tiende a ocupar un lugar predominante en las biografías educativas (Gaudier et al., 1986; Dumazedier, 1981; Gorz, 1982 y 1989). Debido al estado presente de la investigación, aún no podemos discernir si en los diferentes países en desarrollo se manifiestan cambios morfológicos similares, y en tal caso dónde y en qué nivel.

Sin embargo, las transiciones actuales que conducen a una explosión de la demanda educativa implican mucho más que una simple redistribución del tiempo. También se observan cambios de rumbo. Además resulta preciso comprender la dinámica –más profunda y más significativa– vinculada a las contradicciones que impregnan el mundo del trabajo y el espacio social creado por el incremento del tiempo de no trabajo.

El trabajo y el empleo en crisis

Una importante porción de la creciente demanda de educación para adultos en las áreas industrializadas deriva de la cambiante organización del trabajo, la introducción de nuevas tecnologías y el proceso de reestructuración industrial. En efecto, la transformación de los procesos productivos, así como los cambios en la organización del trabajo y de los puestos, que tuvieron lugar en respuesta a la necesidad de incrementar la competitividad en el mercado laboral, han creado nuevas demandas en relación con las cualificaciones laborales. La introducción de nueva tecnología nunca es neutral, pero no necesariamente conduce a una des-cualificación general de los puestos laborales, como pensaba Brayerman (1974). La realidad es más variada y más compleja, a raíz de los diferentes modos de inserción de los nuevos procesos productivos en la organización del trabajo.

También resulta claro que estas transformaciones, sumadas al incremento de la movilidad ocupacional, han dado ímpetu a una amplia renovación de las cualificaciones en la población activa, en mayor medida porque la velocidad de dichos cambios, con la llegada de nuevas generaciones desde las escuelas, ha vuelto superfluas las estrategias anteriores para elevar la competencia. Estos cambios han exigido respuestas intrageneracionales que condujeron a un incremento exponencial en la demanda de Educación de Adultos.

En síntesis, la rápida transformación de los modos productivos y de la organización del trabajo, así como la crisis que asoló a sectores industriales enteros, han causado un incremento en la demanda por más educación. En efecto, “es muy factible que el acceso a la educación continua, así como la participación en ella, pasen a ser uno de

los determinantes fundamentales de la empleabilidad, la movilidad ocupacional y el potencial de desarrollo profesional” (Bengtsson y Wurzburg, 1992). El desarrollo de recursos humanos ha pasado a ser un factor clave –si no *el* factor clave– de la economía. Esto puede observarse en países como Japón y Suecia, pero también en Europa del Este (Adamski*), en China (Gua Dong*).

No obstante, la dualización de los mercados laborales obstaculiza la explosión de la demanda educativa en el lugar de trabajo, especialmente en los países industrializados; esto ha sido observado también en las zonas industriales de América Latina, como Argentina (Sirvent*). Se ha observado una creciente segmentación (Piore y Sabel, 1984) entre el mercado primario de trabajo, que abarca los empleos regulares remunerados de tiempo completo, y el mercado secundario de trabajo, conformado por el empleo casual, a menudo de medio tiempo y con unos pocos beneficios marginales. Esta división entre los puestos de trabajo prolonga y acentúa su efecto discriminatorio en el terreno de la Educación de Adultos, ya que tiende a privilegiar a los mejores posicionados excluyendo al resto (Rubenson*; Dubar, 1989).

Es preciso hacer una segunda salvedad en lo concerniente a este incremento de la demanda, vinculada a la desigualdad en el desarrollo de la economía mundial entre el centro, la periferia “en desarrollo” que experimenta un crecimiento y las economías estancadas o en decadencia. El incremento en la demanda educativa no puede sino ser desigual, en tanto se halla atravesado por esta división del trabajo. La edición especial de la Internacional Review of Education, por muy incompleta que sea, pone en evidencia numerosas desigualdades en las demandas educativas explícitas. La demanda explícita ha registrado un fuerte crecimiento en los países desarrollados, en las zonas industriales de los países que atraviesan un rápido desarrollo y en los estratos más cualificados de la población activa de América Latina; por otra parte, se estanca o se reduce considerablemente en los países menos industrializados que atraviesan severas recesiones económicas, tal como ocurre en África (ILO, 1991).

Esta perspectiva internacional plantea cuatro cuestiones fundamentales. En primer lugar, la exclusión de la Educación de Adultos en el lugar de trabajo que se observa en los países industrializados es un fenómeno social estructurado que requiere de medidas cuyo alcance exceda el obstáculo inmediato a la participación en la Educación de Adultos (Dubar, 1992). En segundo lugar, no sabemos qué tipo de demanda social de educación producirán los modelos de rápido crecimiento económico implementados en algunos países asiáticos. Hay quienes creen que estos países experimentarán un desarrollo similar al de las sociedades industriales del presente en el transcurso de diez o quince años. Otros autores, como Samir Amin (1993), estiman que la posición y el carácter periférico de estas economías nacionales tenderán a mantenerlas en una relación dependiente dentro de la actual división internacional del trabajo, a pesar del incremento real de sus productos brutos nacionales. Esta es la tesis que sostiene Reich (1991), para quien el futuro de la economía estadounidense estará asegurado por su capacidad de concentrarse en los sectores con alta exigencia de conocimientos especializados, en puestos ligados al análisis simbólico o el trabajo de desarrollo, dejando a cargo de la periferia los procesos industriales de producción basados en el trabajo repetitivo.

La tercera cuestión se vincula a los países menos desarrollados, que han experimentado una erosión de sus economías formales y, debido al colapso de los precios de las materias primas, una crisis en los sectores agrícolas que generan sus ingresos. En un país como Benín (Agboton y Mede Moussa*), menos del cinco por ciento de la fuerza de trabajo se desempeña en la economía urbana formal. La economía informal “es cada vez más la empleadora de último recurso”. El redescubrimiento de áreas productivas y métodos tradicionales de transmisión del conocimiento y las cualificaciones puede contribuir a cierta rehabilitación económica y a la renovación de la educación técnica

que a menudo está desconectada de la vida económica, pero cabe preguntarse hasta qué punto las políticas de educación técnica y educación continua pueden redirigirse hacia la casi exclusiva rehabilitación de la economía informal. Resulta imposible pasar por alto el hecho de que solo una minoría de esas “microempresas” genera demanda y oportunidades de educación, a saber, las relacionadas con la producción y los servicios especializados. Tampoco puede eludirse el problema del desempleo juvenil, incluido el de jóvenes graduados, ni la cuestión más abarcadora del futuro de la economía africana en relación con las necesidades del continente (ILO, 1991).

La mayoría de los países donde retrocede el empleo y donde decrece el volumen general de horas laborales disponibles se enfrentan a un nuevo dilema social (Gorz, 1989): “¿Corresponde que todos trabajen menos para que todos puedan trabajar?”. El debate permanece inconcluso en torno a la hipótesis de un “colapso del trabajo” tras el período de pleno empleo (Keane y Owen, 1986; Cuvillier, 1984). Sin embargo, el escenario más probable sigue siendo el de una reducción global de la cantidad de empleos, y en especial de aquellos que son típicos del mercado primario de trabajo (Standing, 1986). En consecuencia, quedamos frente a la difícil encrucijada de aceptar la reducción en la cantidad de empleos y concentrarse más en el mercado primario de trabajo con sus correspondientes ventajas, incluida la de la educación recurrente, o acortar la semana laboral y distribuir los empleos que se crean o preservan de esa manera.

Los escenarios que se están desarrollando gradualmente en el lugar de trabajo y en la economía ejercerán un peso considerable sobre la futura orientación de la demanda educativa en los diferentes países, así como sobre la posibilidad de corregir la tendencia actual hacia las educaciones permanentes duales.

Tiempo de no trabajo: un nuevo espacio social con nuevos problemas

La crisis del trabajo también es una crisis de su implosión y de los problemas creados por estos nuevos espacios sociales de trabajo no remunerado. La demanda educativa está cambiando en relación con la transformación del trabajo, pero paradójicamente también debido a la merma de su importancia, a su pérdida de centralidad.

El problema se presenta de diferentes maneras en las sociedades post-industriales, en los países en rápido desarrollo y en los países menos desarrollados económicamente. No obstante, en líneas generales, no estamos presenciando la aparición de una “civilización del ocio”, como se anunciaba en la década de 1970. Se trata más bien de una expansión del tiempo de no trabajo, de un espacio que no se halla bajo el control del trabajo remunerado, donde la productividad ahora se percibe desde una perspectiva más amplia y donde la organización del tiempo escapa a los controles institucionalizados tradicionales (Gaudier et al., 1986).

En los países industrializados, y más exactamente en los post-industriales, el tiempo de no trabajo se ha analizado y continúa analizándose principalmente en relación con el trabajo, ya como un tiempo necesario para reproducir la fuerza de trabajo, como un tiempo de reposo y compensación por las experiencias negativas en el trabajo o como un espacio gracias al cual las industrias culturales pueden socializar a la población activa en las normas y los valores requeridas por la organización del trabajo. Sin embargo, el significado de esos espacios sociales externos al trabajo no puede entenderse solo en términos de su relación con el trabajo. El trabajo ya no es el único eje en torno al cual giran las cuestiones más importantes de la sociedad actual (Touraine, 1969; Offe, 1985). Ha cesado de ser la referencia principal mediante la cual se definen los miembros de una sociedad. Ha perdido su lugar central en la articulación de los conflictos e intereses sociales y en la orientación de las prácticas culturales.

Más allá de la merma en el tiempo de trabajo y el cuestionamiento del “pleno empleo de tiempo completo”, están apareciendo nuevas cuestiones: el desarrollo sustentable aparejado al cuestionamiento de la noción de crecimiento lineal ilimitado en la producción y la explotación de los recursos; el problema de la libertad y la igualdad del “tiempo libre” en el contexto del consumismo compulsivo; la competencia entre las industrias culturales (en particular la televisión) y las formas activas de interacción social por la ocupación y dirección de dichos espacios; la creciente aspiración a administrar el tiempo, a ocuparse de la biografía propia y a explorar alternativas en la organización de las trayectorias de vida.

La tendencia predominante hacia una polarización excesiva de la demanda educativa en torno a la realidad del trabajo se vuelve anacrónica. Los adultos participan en actividades de aprendizaje, de múltiples maneras y por las más diversas razones (Sargent, 1991). La evolución de la demanda educativa no puede entenderse tan fácilmente sin atender a la transformación de la participación social (Courtney, 1992) y a las nuevas fuerzas relativamente autónomas con respecto al mundo del trabajo, los nuevos movimientos sociales del feminismo, la ecología y la solidaridad. Esto es especialmente cierto por el hecho de que los problemas del medio ambiente, la población y la salud no pueden resolverse sin estrategias basadas en la participación social y en consecuencia en el crecimiento de la capacidad de poder de los ciudadanos, es decir, en la oferta de oportunidades educativas que apunten a incrementar su creatividad social y cultural, así como incluir la racionalidad instrumental en su acción colectiva.

El incremento del tiempo disponible fuera del trabajo y su impacto en la economía general de la Educación Permanente no es ostensible solo en los países postindustriales, tal como puede observarse en Asia (PROAP, 1987). Sin embargo, el análisis del tiempo de no trabajo es intransferible de una sociedad a otra. Se requiere una investigación específica. Se sabe por ejemplo que, en los países en desarrollo y en las zonas de los países en desarrollo que atraviesan crisis de empleo, el tiempo de no trabajo, lejos de ser tiempo libre, constituye en su mayor parte un fenómeno de exclusión, de desempleo forzoso que conduce a emprender actividades de supervivencia, a buscar trabajo en la economía informal para compensar los salarios insuficientes o la erosión de las jubilaciones a causa de la inflación, con el propósito de generar ingresos. Por otra parte, en las comunidades rurales hay grupos de mujeres que expresan nuevas demandas basadas en la tendencia contraria: la falta de tiempo que padecen las mujeres en la actual división del trabajo (Appeal, 1991).

Esta relación contradictoria entre el incremento del tiempo de no trabajo y las prácticas educativas se vuelve particularmente manifiesta entre la población envejecida del Norte (Bélanger, 1992). Puesto que la actividad productiva suele definirse sólo en relación con el trabajo remunerado, la jubilación se entiende y experimenta como un tiempo de inutilidad social. La transición a este nuevo ciclo de la vida suele abordarse como un problema a subsanar en lugar de considerarse una oportunidad y un nuevo recurso. Este concepto tan estrecho y rígido de la actividad productiva no se condice con la realidad empírica del envejecimiento actual. Las contribuciones socioeconómicas de las personas de edad, así como las de las amas de casa, suelen pasarse por alto con el propósito de evitar remuneraciones directas o indirectas.

A pesar de su escasa estructuración, el tiempo de no trabajo está abierto a la exploración de diversos modelos que combinan diferentes dosis de educación, actividad productiva y otras iniciativas. También puede ser aprovechado por movimientos sociales capaces de producir e imponer nuevos significados de la productividad y del tiempo de no trabajo, así como nuevos modelos de participación educativa y social.

Contra este telón de fondo, que varía de país en país, se forma y transforma la demanda social por aprendizaje dentro de las diferentes categorías de la población adulta.

2.2 La dialéctica interna de la educación

Estas demandas sociales que están desarrollándose, representan un desafío para las actuales respuestas educativas institucionalizadas y son transformadas por ellas. A fin de comprender la transformación de los sistemas educativos hacia modelos de Educación Permanente es preciso examinar tres dimensiones de esas dinámicas: en primer lugar, la relación entre la demanda social y las respuestas organizadas; en segundo lugar, las opciones entre las respuestas educativas: en otras palabras, la relación entre las “escuelas” y las “escuelas alternativas”; y en tercer lugar, el carácter dialéctico de las biografías educativas.

Relación entre las demandas sociales y las respuestas de la Educación de Adultos

El potencial de crecimiento para la Educación de Adultos es innegable, dada la presente demanda social. Las respuestas a esta demanda también crecen y se diversifican. El desarrollo de la Educación de Adultos acelera la marcha, transformando a su paso toda la escena educativa: la participación de medio tiempo o de tiempo completo en instituciones educativas formales, ofertas educativas específicas para adultos, la introducción de componentes de educación para adultos en las políticas públicas y en proyectos sociales. Japón (Kawanobe, 1992), por ejemplo, ha experimentado un rápido desarrollo de diversas oportunidades educativas: cursos vespertinos en los sistemas formales, programas públicos y privados de “educación social” y formas variadas de educación vocacional para adultos. De modo similar, Xie Guo-Dong* observa en China un aumento de la alfabetización para adultos, y por sobre todo, un veloz desarrollo de la capacitación laboral de trabajadores en servicio, de la educación continua de profesionales y técnicos, así como de actividades educativas para adultos en las universidades. En el África francófona, las iniciativas de alfabetización y post-alfabetización para adultos intentan sobrevivir a pesar de las limitaciones presupuestarias: intervenciones limitadas del sector y crecientes de ONGs, bibliotecas rurales, prensa rural, simples cursos por correspondencia, etc. (Ndimurukundo*).

La expansión de la demanda, sin embargo, no conduce necesariamente a un desarrollo correlativo de las respuestas ni en la Educación Inicial –que como hemos visto está en crisis– ni en la Educación de Adultos, contradicción que aparece en todos los casos analizados en este número especial de la *IRE*. En el interior de cada país y entre los diferentes países, tanto industrializados como en desarrollo, se observan disparidades. Lejos de reducirse a un simple proceso adaptativo de ajuste lineal, la relación entre la demanda social y las respuestas institucionalizadas pone en cuestionamiento una serie de intereses divergentes e induce un proceso de negociación social.

En los países en desarrollo, la actual oferta de alfabetización y de programas de post-alfabetización está lejos de satisfacer la demanda popular y las necesidades de desarrollo (UNESCO, 1993a; Kizerbo, 1990), y menos aún tras la implementación de los Programas de Ajuste Estructural (Reimers y Tiburcio, 1993). Obviamente, la Educación de Adultos y la Educación No Formal no son inusuales para los aldeanos de África occidental. La demanda implícita de Educación de Adultos básica en estas regiones es innegable y a menudo se manifiesta de forma explícita (UNESCO, 1991; UNESCO, 1993a; UNICEF, 1990). Sin embargo, la demanda social es una cosa y el acceso a las oportunidades organizadas para satisfacer esas aspiraciones es otra muy distinta. La alfabetización de adultos en África, Asia y los países árabes, por ejemplo, evidencia marcadas desigualdades entre hombres y mujeres (UNESCO, 1991) así como entre las áreas rurales y urbanas. Por otra parte, necesitamos más investigación para estar en condiciones de confirmar que el desarrollo de la Educación de Adultos reconocido a principios de los años setenta (Coombs y Manzoor, 1974; UNESCO, 1972) se ha mantenido o acelerado en los diferentes países a pesar de la crisis económica de los años ochenta.

La política de competencia que ciertos organismos multilaterales se proponen establecer entre la Educación Inicial y la Educación de Adultos, con el objeto de financiar la primera a expensas de la segunda, choca con la realidad de la demanda educativa, que tiende a unir esos dos polos al poner en evidencia que la Educación Inicial solo tiene sentido si conduce a una vida de aprendizaje continuo, y que el desarrollo de la alfabetización es un proceso intergeneracional en el cual el entorno familiar y la participación activa de los padres en las actividades educativas son factores cruciales para los logros de los hijos.

Estas disparidades también son visibles en los países industrializados que sufren recortes presupuestarios en los sectores aún frágiles del sistema educativo, como el de los servicios para adultos, que a causa de las restricciones financieras tiende a favorecer una clientela de rédito inmediato. Se han observado disparidades de este tipo en Japón (Maehira*; Kawanobe, 1992) y en Francia (Dubar, 1992) u otros países europeos (Ojala, 1992). En la capacitación vocacional de adultos se percibe una preocupante brecha entre los empleados de firmas grandes y pequeñas, entre los diferentes sectores económicos y entre los distintos niveles en la jerarquía de ocupaciones.

La Educación de Adultos tradicional está en crisis en una serie de países. Si bien la demanda crece, a menudo conduce al establecimiento de actividades organizadas en torno a conceptos y términos de referencia que son ajenos al mundo institucional de la Educación de Adultos. Podría haber más recursos asignables a la Educación No Formal, pero estas nuevas provisiones son encontradas a través de la integración de componentes educativos a diversas intervenciones sectoriales en la salud, la nutrición, la agricultura o los proyectos ambientales, como se observa por ejemplo en China y en Japón. Tal como se pone en evidencia en algunos artículos de este número especial, es sólo una exclusión semántica lo que causa la omisión de respuestas organizadas de otras instituciones o ministerios, de la capacitación en el empleo, de las nuevas formas de estudio independiente, de las actividades educativas integradas a grupos o movimientos comunitarios, de las redes privadas, de la capacitación brindada por asociaciones de pequeñas y medianas empresas o asociaciones profesionales, de los programas educativos en museos y bibliotecas, etc.

Claro que, tal como ocurre con la Educación Inicial, la realidad plena de la Educación de Adultos también contiene prácticas reparadoras efectivas basadas en la implementación de estrategias de extensión, como en el ejemplo de Suecia, o a través de campañas de alfabetización para adultos en países como Nicaragua durante los años ochenta, o más recientemente en Ecuador. El programa sueco de “segunda chance para la educación básica”, dirigido a los adultos, ha incrementado de forma muy significativa el índice de participación de los estratos más bajos, como puede observarse comparando datos con otros países que no establecieron esas medidas especiales de extensión, como Noruega o Canadá (Rubenson*, 1989, p. 133).

Hasta ahora, la investigación en la Educación de Adultos ha documentado escasamente esta dialéctica entre la demanda y las respuestas; por ejemplo, el debate vigente en Japón sobre las prioridades de la “educación social” (Maehira*; Okamoto, 1994), la iniciativa de los sindicatos polacos en reclamo de políticas que permitan el acceso a la educación tras la reestructuración industrial, o la amplia movilización liderada por el Instituto Nacional para la Educación Continua y de Adultos en Gran Bretaña entre 1990 y 1991, y más recientemente, por el Instituto Canadiense para la Educación de Adultos, contra los recortes y por el reconocimiento del derecho a aprender.

El desarrollo y la expresión (o falta de expresión) de la demanda social en este terreno es un importante punto de referencia para la transformación de los sistemas educativos. Algunas demandas se expresan de forma contundente, o bien encuentran mediaciones

y espacios que les permiten articularse y ser el objeto de reclamos efectivos. No obstante, es preciso reconocer las desigualdades en la capacidad de los diferentes grupos sociales para movilizar recursos. También se han observado procesos que reducen la demanda social. Sirvent* establece una acertada distinción entre la demanda explícita y la demanda potencial. Esta autora señala que la demanda suele ser objeto de represión cultural porque a menudo altera el statu quo: las demandas se diluyen; su expresión se marginaliza; se desalienta la movilización; las respuestas se dificultan tanto que terminan por disuadir a los potenciales participantes y desgastar sus aspiraciones. En Argentina, por ejemplo, la mayoría de los programas se pusieron a disposición de jóvenes escolares urbanos, en contradicción con las necesidades no correspondidas de los migrantes, los mayores de 30, los desempleados o los grupos poblacionales sub-escolarizados. Una tendencia similar, que focaliza la oferta de Educación No Formal exclusivamente en el problema de la deserción escolar, se observa en Asia.

El ejemplo de la Educación de Adultos en Argelia es trágico. Los programas de educación para adultos se dictan en francés a pesar de que la Educación Inicial ahora se brinda en árabe, y ni mencionar la carga simbólica que tiene semejante elección lingüística en el contexto actual. De acuerdo con Haddad*, de ese modo se ha silenciado la demanda de Educación de Adultos. La educación a distancia no ha sido aprovechada por los adultos, sino por estudiantes como segunda opción para continuar la Educación Inicial. Todos los autores africanos que contribuyeron a la edición especial de la *IRE* mencionan como un problema crucial este efecto reductor de la demanda mediante el uso de una lengua no nacional en la oferta educativa.

Otro aspecto de esta contradicción entre la demanda y la respuesta es la rigidez de las respuestas institucionalizadas y la frecuente resistencia a los cambios por parte de los agentes educacionales, que tienden a imponer respuestas escolares típicas de la Educación Inicial formal a la nueva demanda de Educación de Adultos.

Tal dinámica no es sólo una de confrontación con el Estado como proveedor. Mediante alianzas y negociaciones, con el apoyo de contactos en el interior de las instituciones, los actores sociales logran introducir reformas. También hay políticas positivas con miras a estimular la demanda social y hay prácticas que apuntan a articular la demanda implícita, como las registradas en Suecia (Rubenson*) y en China (Guo Dong*), además de las implementadas por grupos sociales como el movimiento de mujeres (UIE, 1994). Una cosa es clara: estamos presenciando un cambio de perspectiva en virtud del cual la atención, que hasta ahora se dirigía a la organización de las respuestas, se traslada cada vez más al análisis y la expresión de la demanda, así como a sus contradicciones en el marco de los actuales regímenes educativos.

La dialéctica entre las respuestas

Más allá de la diversificación de las formas, los tiempos y los lugares para la educación, entre las respuestas educacionales funciona una dinámica más profunda. Esta dinámica concierne a la pluralidad de los proyectos educativos en sí mismos y al espacio disponible para albergar las diferencias, a pesar de la orientación predominantemente adaptativa.

Es preciso reconstruir la escena educativa global. La educación no se reduce a la Educación Inicial –a esta altura ya está claro–, pero tampoco es exclusivamente educación institucionalizada y/o formal, ya se trate de Educación Inicial o de Educación de Adultos. La escena educativa incluye las prácticas múltiples de “escuelas alternativas”, así como las relaciones entre prácticas institucionales y alternativas autónomas. Hay una dinámica en juego entre la “escuela” y las alternativas educacionales. A través de los enfoques no convencionales mencionados más arriba, la educación básica no formal no solo cumple una función complementaria o reparadora, sino que también puede

desempeñar un rol antagonista o innovador con respecto a la Educación Inicial formal. Fue en la “escuela de la vida” (N’Dongo*), organizada por la Asociación de Trabajadores Senegaleses en Francia, donde se formularon y pusieron a prueba los proyectos para reformar la alfabetización escolar y adulta propuestos por las asociaciones comunitarias del río Senegal. Del mismo modo, la experiencia de la Inades-Formation Burundi (Ndimurukundo*), que facilitó el establecimiento de pequeños grupos de autoestudio integrados por jóvenes agricultores en cada poblado, constituye una refutación y una demanda de cambio en la educación vocacional.

El redescubrimiento y uso escolar de la tradición folclórica africana propia de la sociedad preliteraria también puede conferir una nueva dinámica a la enseñanza. Librados de estereotipos y prohibiciones, estos materiales pueden inaugurar un espacio de educación informal (Belpassi*) en el marco de “un sistema de enseñanza que ya no es obstinadamente eurocéntrico, sino que se abre a la búsqueda de nuevos modelos de educación transcultural”. La iniciativa también permitiría la “total recuperación del registro oral” y de la expresión personal mediante la aplicación de formas narrativas vívidas en la clase.

Si hemos de entender la dinámica que tiene lugar aquí, tal vez debemos abandonar la visión dualista que sitúa por un lado la educación formal congelada en su función socializadora y reproductiva, y por el otro a organizaciones no gubernamentales eficientes y democráticas necesariamente en consonancia con las necesidades de la gente.

Frente a las tendencias predominantes en la educación institucionalizada hay resistencia, contraataques y formación de alternativas, tanto desde el exterior como desde el interior de las instituciones (Ayuste y Flecha, 1993, pp. 36-53). Por ejemplo, el movimiento de mujeres ha tomado en cuenta esta dinámica para desarrollar en la escena educativa una práctica de dos flancos, centrada no solo en el desarrollo de alternativas autónomas, sino también en una relación de diálogo-confrontación-negociación con las instituciones **públicas**.

La dialéctica de la trayectoria educativa personal

La creciente posibilidad de discontinuar los caminos que se transitan a lo largo de la vida constituye un nuevo recurso estratégico para el aprendizaje. Mediante la reconstitución de las biografías educativas (Alheit*, Pineau*) se está comenzando a analizar desde otro ángulo la dialéctica de la educación. La reconstrucción de estas trayectorias de vida no lineales ni predecibles, que se ha vuelto posible en el nuevo espacio creado por la desincronización de los ciclos vitales en las sociedades post-industriales, no obstante el peso de las estructuras, revela dos dimensiones importantes para la Educación Permanente: una redefinición del carácter no neutral de la educación y el vínculo inesperado entre la subjetividad y el sistema político (Giddens, 1991).

Alheit* establece una clara alternativa entre la orientación predominante en la Educación de Adultos, centrada en la terapia y en la adaptación, y por el otro lado las prácticas que permiten a los sujetos tomar posesión de su propia identidad y convertir las transiciones de la vida en momentos heurísticos de aprendizaje y autodeterminación: en resumen, la opción entre una educación que busca un retorno a la “normalidad” y una educación alternativa que brinda a los adultos oportunidades para explorar posibles trayectorias de vida, es decir, determinar y seguir sus propios caminos. Esta perspectiva se vincula al dilema planteado por Lengrand* en un texto que él considera la mejor síntesis de sus pensamientos sobre la Educación Permanente: el dilema entre el hombre de la respuesta y el hombre de la pregunta.

El segundo beneficio de esta nueva tendencia en la investigación consiste en el hecho de que, lejos de ser asocial, se conecta con el reciente análisis de la transformación de

la realidad política en las sociedades de la modernidad tardía (Giddens, 1991, 1992). La nueva preocupación por el crecimiento personal y la búsqueda de la identidad propia indica cambios fundamentales: el surgimiento de la “vida privada” como cuestión política crucial y el surgimiento de la “política de vida”. Esta apropiación reflexiva del yo se vuelve más factible gracias a la creciente diversificación de los modelos de vida. A medida que es realizada por más individuos, revela posibilidades adicionales, plantea cuestiones inesperadas en la sociedad y profundiza la noción de democracia.

Los estilos divergentes de vida, lejos de indicar posibles patologías, abren espacios para la creatividad cultural y social, así como para demandas educativas alternativas. El carácter dialéctico de las biografías bien puede devenir en un recurso focal para el proceso de Educación Permanente, pero también en un indicador de la profundización de las metas democráticas en la modernidad tardía.

Lo que falta en estas biografías es la extensión del análisis a la trayectoria completa de la vida. La vida de aprendizaje significativo no comienza con la Educación de Adultos; ni siquiera comienza con la Educación Inicial formal o no formal. Los alumnos de las escuelas primarias ya vienen con experiencias individuales y sociales. Son **sujetos** con su drama existencial. Desafortunadamente, la Educación Inicial no se concibe de forma predominante como una experiencia de aprendizaje *hic et nunc* relevante para los intereses vivenciales de los educandos. Más bien se construye como una preparación para la educación pos-primaria, a la que, de todos modos, la mayoría de los estudiantes no tendrá acceso.

III. La economía política de la Educación Permanente

La transformación de la demanda social y de las relaciones entre la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales modifica la economía política de la Educación Permanente y, en primer lugar, su economía propiamente dicha.

3.1 La economía de la Educación Permanente

Sería presuntuoso de nuestra parte proponer una nueva economía de la Educación Permanente; lo que se presenta aquí son más bien indicios de nuevas tendencias. Estamos comenzando a ver una revisión de las perspectivas en lo que concierne a la Educación Permanente. El discurso del capital humano sobre el “rendimiento de la inversión”, que compara en el corto plazo los efectos sobre los ingresos en diferentes niveles de cualificación, ha tendido hasta ahora a subestimar las ventajas a largo plazo que brinda la inversión destinada al aumento de la competencia en todos los estratos de la fuerza de trabajo. También propende a ignorar los costos que implica no incrementar la “productividad de todos sus ciudadanos” (Reich, 1991), tanto en los países desarrollados (Benton y Noyelle, 1991) como en los países en desarrollo (véase Declaración de Jomtien: UNICEF, 1990), y a no extender la noción de beneficio a los ámbitos de la sociedad y la cultura.

De más está decir que la ganancia económica debe ser analizada con referencia al empleo y los salarios, pero no puede detenerse ahí. No es posible evaluar los beneficios de las inversiones educativas en las sociedades actuales sin incluir los costos de las mayores oportunidades. ¿Cuáles serían los costos de la reparación si no invertimos ahora en una educación básica prolongada de todos los ciudadanos y su crecimiento en su capacidad de poder, en áreas como la del medio ambiente? ¿Cómo podrán soportar

las sociedades, los crecientes costos de la medicina y la protección si no invierten a largo plazo en educación para la salud preventiva? ¿Qué precio económico deberemos pagar en el futuro si no invertimos, como diría Habermas, en el desarrollo de las habilidades de comunicación con el fin de asegurar los procesos de negociación para la resolución de problemas sociales?

En efecto, de acuerdo con el argumento central del Club de Roma (1979) en su célebre informe *No Limits to Learning* (“No hay límites para el aprendizaje”), solo la extensión de la educación en el tiempo y el espacio permitirá a las sociedades actuales resolver los problemas que enfrentan, especialmente en el contexto de la esfera limitada y decreciente de la intervención estatal.

A medida que se reconocen los efectos positivos que surte el incremento general de la Educación Inicial y la Educación de Adultos en la salud, la agricultura, el medio ambiente o la planificación familiar, los “gastos” educativos en áreas que no están vinculadas directamente al trabajo ya no tienden a percibirse como un lujo o a definirse como consumo no productivo. Tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, los costos prohibitivos de las políticas nacionales de salud, predominantemente curativas por falta de iniciativas vinculadas a las prácticas preventivas, comienzan a develar las consecuencias económicas que conlleva la falta de inversión en ese terreno. Lo mismo puede decirse sobre el reciente redescubrimiento de los beneficios a largo plazo que reporta el uso universal de la alfabetización, tanto en los países industrializados (Roche, 1987) como en los países en desarrollo (UNESCO, 1994).

De ahí que se reconozca cada vez más la rentabilidad tanto de la Educación Inicial como de la Educación de Adultos, si no la necesidad de invertir en ambas. Como ejemplo cabe señalar que la Educación Permanente ha pasado a ser una prioridad y un concepto central para la elaboración de políticas en el Libro Blanco de la Unión Europea (Comisión Europea, 1993).

En esta nueva economía de la Educación Permanente, la distinción entre educación vocacional y general va perdiendo validez, tanto desde el punto de vista de la demanda –ya se trate del empleador o de los educandos– como de los agentes educativos. Cada vez más firmas y agencias del mercado laboral, por ejemplo, invierten en programas de educación básica para empleados (Sterck, 1993) y requieren cualificaciones generales.

Afortunadamente, las motivaciones educacionales y los proyectos de aprendizaje son complejos: uno asiste a cursos de idioma por razones profesionales, pero también para tener acceso a otras culturas. Se percibe una creciente superposición en los contenidos. Entre la educación vocacional y la general se están produciendo transferencias recíprocas de aprendizaje y de competencias. Observamos un proceso acumulativo de aspiración y participación educativa. En el centro se ubica el sujeto educando que, si se le brinda la oportunidad, buscará obtener sinergia en su biografía educativa diversificada.

Más allá del análisis de costos y beneficios, también es preciso tener en cuenta que el ámbito educativo es uno de los nuevos sectores económicos en expansión en las sociedades post-industriales, relacionado con la creciente industria del conocimiento (Bell, 1976). Con referencia a los cambios sociales en el trabajo y el empleo que mencionamos más arriba, cabe incluso preguntarse si la producción de bienes y servicios culturales, en cuyo marco se sitúa la educación formal e informal, no constituye en realidad uno de esos sectores en expansión de las economías futuras que responderán a la demanda de calidad de vida mientras se reduce el consumo de energía per cápita, y que además crearán puestos de trabajo.

El reconocimiento de la dimensionalidad múltiple de los efectos causados por las mayores inversiones en educación tenderá a generar mayores ingresos provenientes de los distintos sectores interesados, o al menos a ofrecer un respaldo más sólido para realizar más inversiones públicas en el sector de la educación. La diversificación de los fondos educativos, particularmente en la Educación de Adultos, sin embargo, plantea el problema de la búsqueda de un cierto número de metas colectivas necesarias: accesibilidad, calidad, reconocimiento transferible y respaldo a las prioridades sociales coyunturales; lejos de desatender el rol del Estado, esta tendencia a la diversificación redefine su rol.

3.2 La Educación Permanente y la redefinición del rol del Estado

El rol del Estado cambia y se vuelve más diferenciado para cumplir con los requisitos y contextos específicos de la Educación Inicial y la Educación de Adultos, así como para tomar en cuenta el impacto de los Aprendizajes Sociales. Esta redefinición del rol del Estado en la educación, sin embargo, no depende solamente de la transformación de la educación, sino que también se vincula a la crisis actual del Estado propiamente dicho.

El Estado, el mercado y la sociedad civil

Desde las contribuciones de Suecia hasta las del Magreb y el África subsahariana, desde las de las de Argentina hasta las de Polonia, en esta edición especial se reconoce que el rol del Estado en la educación está atravesando una crisis. Esta crisis suele vincularse a las corrientes derechistas de la década de 1980, que insistían, entre otras cosas, en los riesgos que acarrea el desplazamiento de las responsabilidades individuales. Pero la crisis también deriva del hecho de que los estados nacionales han sido puestos en jaque tanto por autoridades infranacionales en ascenso como por la aparición y el fortalecimiento de organizaciones supranacionales, ya sean intergubernamentales, como el Banco Mundial y la Unión Europea, o privadas, como las corporaciones multinacionales. Esta crisis también es estimulada por movimientos sociales (Wignaraja, 1993; Touraine, 1985; Mellucci, 1985) que han denunciado la ineficacia de las respuestas exclusivamente estatales, pero al mismo tiempo han rechazado el proyecto derechista de reestructurar el Estado, ya que ello conduce a una erosión de los derechos sociales (Roche, 1992).

Más allá de la escena educativa y más allá de la encrucijada entre propiedad estatal y privatización, es posible hacer una serie de observaciones en lo que concierne a la desestructuración y recomposición del rol del Estado en relación con la Educación Permanente.

- » En primer lugar, el desarrollo de una economía política de Educación Permanente hoy depende del respaldo estatal casi por completo en el caso de la Educación Inicial, y parcialmente en el caso de la Educación de Adultos y en lo que concierne al desarrollo de los Aprendizajes Sociales. En consecuencia, la extensión y el mantenimiento del derecho a aprender involucran la intervención estatal, pero comprenden muchas más fuentes.
- » En segundo lugar, la oferta general de educación no puede basarse solamente en la operación de un mercado educativo, a causa de las disfunciones y desigualdades que esto produce (Rubenson*), así como de los costos económicos y sociales que ello implica.
- » En tercer lugar, el reconocimiento de los derechos sociales, incluido el derecho a aprender, lejos de constituir un obstáculo al desarrollo, resulta ser un instrumento de desarrollo, puesto que asegura el mantenimiento de la inversión a largo plazo en el desarrollo de recursos humanos a pesar de las fluctuaciones coyunturales.

- » En cuarto lugar, estos derechos sociales implican a su vez asumir responsabilidades, es decir, requieren una contribución de los ciudadanos y de la sociedad civil al desarrollo de la calidad de vida.
- » En quinto lugar, la democratización social de la educación ya no puede concretarse solo a través de la escolarización, del mismo modo en que la democratización política de las escuelas no puede reducirse a una cuestión de representación.

Las acciones con miras a promover la expresión de las demandas sociales, a revelar en público las inequidades de las respuestas, a dinamizar Aprendizajes Sociales y democratizar las industrias culturales, a evitar que el mercado sea el único factor que define las demandas y las respuestas, no se originan solo en organismos públicos sino también en actores sociales que, a fuerza de resistencia y negociación o mediante el establecimiento de alternativas autónomas, tienden a civilizar tanto el mercado en todos los niveles como los efectos del *laisser-faire*.

La recomposición del rol del Estado

En esta nueva economía política de la educación, el rol del Estado ya no será el institucionalizado en fases previas de la historia de la educación, tiempos en los que la educación se equiparaba a la Educación Inicial. También excede por mucho la diversificación morfológica.

En primer lugar, el rol de los ministerios directamente responsables por la educación ha cambiado, al centrar la Educación Inicial en su función de educación básica. El objetivo consiste ahora en garantizar una Educación Inicial prolongada –el mejor comienzo posible para poner en marcha un proceso continuo y más autónomo a lo largo de la vida– implementando medidas para evitar el analfabetismo funcional y asegurando programas de educación básica no formal para jóvenes que están fuera de la escuela.

Lo que impacta de entrada en la Educación de Adultos es el cambio en la actividad gubernamental, que ahora se ha extendido mucho más allá del área tradicional de intervención propia de los ministerios de educación. Ya hemos observado que en los diferentes sectores de las actividades gubernamentales se recurre de forma creciente y difusa a la Educación de Adultos, con ejemplos de China, Japón y España. En efecto, en casi todas las regiones se desarrollan patrones de una Educación de Adultos orientada al sostén de la agenda social y económica, por fuera de los escenarios educativos institucionales convencionales, especialmente en los sectores de la salud, la agricultura y la economía urbana. Estos patrones de tales recursos son heterogéneos, al igual que la terminología utilizada. El entorno político y legislativo de la Educación de Adultos y la educación básica no formal atraviesa sin duda una importante transformación.

Otro cambio significativo es la transición desde las políticas centradas exclusivamente en el suministro de respuestas educativas hacia las políticas que también toman en cuenta la articulación y el estímulo de la demanda social, comprendiéndola y haciéndola comprensible, facilitando su expresión y evaluando las brechas entre las demandas sociales y las respuestas establecidas. Algunos países industrializados, como Canadá, Gran Bretaña (Sargant, 1993) o Japón (Okamoto, 1994), así como algunos países en desarrollo (Carrón y Carr-Hill, 1991), han realizado censos domiciliarios a fin de establecer y monitorear quién participa en qué tipo de actividad educativa y en qué escenarios institucionales lo hacen.

Entre estas nuevas políticas centradas en la demanda se cuenta: el retorno a las campañas intensivas de información con el fin de alcanzar y movilizar a los potenciales educandos, el establecimiento de servicios informativos para adultos, la creación de comisiones para analizar las necesidades y las aspiraciones de los educandos, la realización de sondeos de participación con el objeto de llegar a grupos específicos y la

creación de centros locales de asesoría que permiten a los adultos formular sus propios proyectos educativos. En algunos países, como Japón, estas funciones se reúnen bajo el paraguas de una nueva institución: los consejos de Educación Permanente establecidos en el nivel nacional, el regional y el local.

Una de las facetas importantes de estas nuevas políticas centradas en la demanda es el establecimiento de incentivos económicos, en forma de licencia educacional paga, programas de horario compartido, subsidios a poblados que participan en programas de educación básica, servicio de guarderías, etc. Este apoyo económico a la participación demuestra ser de importancia crucial para corregir el perfil actual de los participantes en la Educación de Adultos, tanto en servicios públicos como empresariales (Rubenson*). Una política de la demanda implica también un componente legislativo con el fin de legitimar el derecho de los adultos a aprender y las correspondientes obligaciones. Sin embargo, hay muy pocos países que cuentan con una legislación de este tipo.

También hay políticas concernientes a los Aprendizajes Sociales: desde el apoyo a periódicos rurales o murales hasta el desarrollo de programas de extensión en bibliotecas públicas; desde una política que incrementa la accesibilidad y la pluralidad de los medios impresos y electrónicos hasta un nuevo enfoque del impacto difuso de los entornos culturales en las escuelas, en las comunidades locales, en las familias y en los lugares de trabajo.

Las políticas educativas centradas en la Educación Permanente tienden a trascender las ofertas de Educación de Adultos y de Aprendizajes Sociales, en tanto se resisten a dejar la expresión de las demandas educativas, el suministro de respuestas y la evolución de los Aprendizajes Sociales, librados a un sistema de *laissez faire*. Todos estos elementos efectivamente interactúan y es posible desencadenar la sinergia entre ellos.

En la Educación de Adultos observamos por un lado, una oferta pública continua pero reorientada y por el otro, un desarrollo de nuevas funciones transversales. La oferta pública directa de Educación de Adultos se mantiene o se desarrolla con miras a corregir la desigualdad en la provisión, ya sea desde una perspectiva geográfica y social o en torno a las áreas de contenido. Esto se evidencia claramente en el análisis de Rubenson* sobre la escena sueca o en el de Huidobro* sobre Chile. También hay una progresión de la oferta pública en la apertura de los sistemas educativos públicos formales a estudiantes “maduros”, ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior (Duke y Merrill, 1993) mediante la extensión de los horarios regulares, la admisión de alumnos de medio turno y la implementación de servicios de apoyo especial con ese fin (Knox, 1992).

Pero el cambio más significativo en lo concerniente al rol del Estado, del lado de la respuesta, es el veloz surgimiento de funciones transversales para monitorear la desagregación de actividades de la actual reorganización y extensión de la Educación de Adultos, así como facilitar puentes entre ofertas mediante la implementación de centros y servicios de acreditación para el reconocimiento del aprendizaje vivencial y otros aprendizajes no formales. Se crean instancias, como en Cataluña y en Japón, con el fin de reunir a los diferentes proveedores y promover la coordinación horizontal. También observamos, en el Reino Unido por ejemplo, la creación de consejos de agentes regionales para coordinar la “Capacitación dentro de la Industria” (Training within Industry), o en Escandinavia y Quebec la adopción de una política específica de becas para la Educación de Adultos autónoma en asociaciones voluntarias. También está creciendo la necesidad de establecer equipos móviles con especial experticia andragógica para colaborar con otros ministerios en la concepción e implementación de sus componentes de educación para adultos, desarrollar estrategias de evaluación adaptadas a la Educación No Formal y la Educación de Adultos, y que ayuden a los

educandos a lograr que las oportunidades de aprendizaje respondan más a sus necesidades. Lejos de la estrategia de planificación lineal utilizada en la Educación Inicial, en la Educación de Adultos está emergiendo un nuevo rol catalizador del Estado con el fin de desencadenar una sinergia entre las diversas intervenciones educativas.

Desde el punto de vista del sujeto, del educando, el desarrollo de esta función transversal en las secretarías y los ministerios públicos para la Educación de Adultos adquirirá importancia crucial. La desagregación de las oportunidades y los lugares para el aprendizaje representa un desafío importante para los individuos que aspiran a encontrar una coherencia transitoria a lo largo de todo el camino. Los numerosos eventos educativos desarrollados por diversos agentes de la educación sin referencia recíproca son experimentados o “padecidos” por un sujeto que luego se ve obligado a establecer conexiones entre los diversos eventos educativos y apropiárselos para incorporarlos a su biografía educativa. La diversidad de la economía general de la Educación de Adultos es un desafío contrapuesto a la unidad del educando, con su búsqueda de autonomía, identidad y productividad en el sentido más amplio.

Conclusión

La transformación de la educación es un proceso complejo y conflictivo. Y a fin de reconocer y entender mejor las transiciones que tienen lugar en la actualidad, hacia patrones de Educación Permanente, ya hemos identificado doce puntos de referencia:

- » En primer lugar, observar de qué modo se exponen y abordan las crisis y las desigualdades propias de la Educación Inicial en cada sociedad, y particularmente en los países en desarrollo, puesto que es una pista de despegue hacia un avance educativo sostenible en los subsiguientes ciclos vitales.
- » En segundo lugar, determinar si la creatividad –tanto cognitiva como afectiva, tanto individual como colectiva– se toma en cuenta en los debates nacionales sobre la calidad de la educación y pone en cuestionamiento su definición prevaleciente.
- » En tercer lugar, evaluar de qué modo las demandas sociales “menos visibles” pero crecientes de Educación de Adultos están siendo monitoreadas y articuladas por los diferentes grupos sociales e instituciones, y en particular las demandas de educación básica entre la población adulta de los países en desarrollo.
- » En cuarto lugar, detectar el impacto crucial que ejercen los diversos Aprendizajes Sociales en la Educación Inicial y en la Educación de Adultos mediante la creación de ventajas o limitaciones, mediante el estímulo o el desaliento de la curiosidad y la participación.
- » En quinto lugar, atender al surgimiento de alternativas educacionales e iniciativas antagónicas y diferentes, dentro del marco de la Educación Inicial y la Educación de Adultos o aparte de ambas.
- » En sexto lugar, observar de qué modo se aborda y negocia en cada sociedad el problema causado por la cantidad decreciente de empleos remunerados, que siguen constituyendo un importante camino hacia la Educación de Adultos.
- » En séptimo lugar, rastrear las orientaciones adoptadas en lo concerniente a los usos de los nuevos espacios sociales creados por el incremento desperejo del tiempo de no trabajo; y evaluar si la noción de productividad está comenzando a desligarse del trabajo remunerado.
- » En octavo lugar, observar de qué modo los pueblos experimentan y las instituciones “manejan” las dos transiciones cruciales de la vida: el paso de la Educación Inicial a la vida activa y el paso del trabajo remunerado a la jubilación.

- » En noveno lugar, evaluar si se cuestiona el discurso clásico concerniente a los beneficios que han de esperarse de las inversiones en educación, así como la división entre la educación general y la vocacional.
- » En décimo lugar, detectar las recomposiciones del rol del Estado en contraposición a la sociedad civil y el mercado, en su abordaje de la Educación Inicial, la Educación de Adultos y los Aprendizajes Sociales, así como las modalidades alternativas de atención a objetivos sociales como la igualdad o la sustentabilidad.
- » En undécimo lugar, atender a la participación de los diferentes grupos sociales en los debates y las negociaciones sociales concernientes a la Educación Inicial y a la Educación de Adultos, así como a la democratización de los medios y de las otras industrias e instituciones culturales.
- » Y por último, la interacción concreta y diferenciada entre estas once diferentes cuestiones en los diversos países y regiones.

En esta edición especial de IRE nos hemos abstenido de identificar la Educación Permanente con un programa universal o una norma general. Lejos de ello, hemos procurado comprender los procesos empíricos y transicionales que tienen lugar en los diversos escenarios educativos nacionales. Si bien hay universalidad en el derecho a aprender más allá de las fronteras institucionales o etarias, también hay una gran discontinuidad en los contextos, en los proyectos, en la economía política de la Educación Inicial y de la Educación de Adultos, en los Aprendizajes Sociales difusos. En consecuencia, puede decirse que existe una pluralidad de educaciones permanentes.

Las sociedades del aprendizaje están emergiendo, pero de maneras muy diferentes e irregulares y con orientaciones diversas. Este artículo es un intento, con suerte provechoso, de reconstruir las transiciones confusas en el ámbito educativo con el fin de echar luz sobre las dinámicas subyacentes e internas de la educación en todas partes. No cabe duda de que es demasiado temprano para emprender una síntesis de las diferentes educaciones permanentes que están apareciendo. No obstante, ya estamos en condiciones de saber hacia dónde mirar a fin de ver si y cómo se confrontan e influyen las tendencias presentes.

Esta edición especial de IRE es de transición. Y en un sentido siempre lo será, ya que así es la dialéctica de las educaciones permanentes.

☐ Listado de artículos publicados en la edición especial de *IRE - Internacional Review of Education*

- » The Politics of Adjustment and Lifelong Education: The Case of Argentina / María Teresa Sirvent
- » Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example / Juan Eduardo Garcia-Huidobro .
- » Formation des enseignants dans une perspective d'éducation permanente au Bénin / Sébastien Agboton et Yaya Mede Moussa
- » Quelques facteurs sociaux agissant sur la formation permanente et l'éducation informelle en Algérie / Mustapha Haddab
- » Recurrent Education Policy in Sweden: A Moving Target / Kjell Rubenson
- » Le conte africain: l'univers de l'oralité dans le système de l'enseignement / Paola Belpassi
- » Lifelong Education in China: New Policies and Activities / XieGuo-Dong
- » The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education / Peter Alheit
- » Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux / Gastón Pineau
- » Educational Challenges to Poland at the Time of Transition / Wladyslaw Adamski
- » L'école de la vie / SalfyN'Dongo
- » Alphabétisation conscientisante comme base d'une éducation permanente / Nicéphore Ndimurukundo
- » Patterns of Lifelong Education in Japan / Yasushi Maehira
- » L'homme de la réponse et l'homme de la question / Paul Lengrand
- » L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices / Ettore Gelpi
- » Lifelong Learners in the Literature: A Bibliographical Survey / Ursula Giere

Referencias

- » Abrahamsson, K. 1990. *The Expanding Learning Enterprise in Sweden*. París: OCDE-CERI.
- » Amin, S. 1993. Social Movements at the Periphery. En: P. Wignaraja, (ed.), *New Social Movements in the South* (76-100). Londres: Zed Books.
- » APPEAL. 1991. *Functional Literacy and Civic Education among Rural Women*. Bangkok: UNESCO.
- » Ardoino, J. and Lourau, R. 1994. *Les pédagogies institutionnelles*. París: PUF.
- » Atchoarena, D. (ed.), 1992. *Lifelong Education in Selected Industrialized Countries*. París: UNESCO-HEP.
- » Ayuste, A. and Flecha, R. 1993. *Comunicary Transformar*. Barcelona: Universidad

(manuscrito).

- » Bélanger, P. 1991. *L'éducation des adultes dans les pays industrialisés*. Perspectives 21(4): pp. 544-556.
- » Bélanger, P. 1992. *L'éducation des adultes et le vieillissement des populations: tendances et enjeux*. Revue Internationale de Pédagogie 38(4): pp. 343-362.
- » Bell, D. 1976. *The coming of the Post-Industrial Society*. Hannondsworth: Peregrine.
- » Bengtsson, J. and Wurzburg, G. 1992. *Effectiveness research: merely interesting, or actually relevant?* International Journal of Educational Research 17(6): pp. 527-537.
- » Benton, L. and Noyelle, T. 1991. *Adult Literacy and Economic Performance in Industrialized countries*. París: OCDE.
- » Bourdieu, P. 1970. *La Reproduction*. París: Aux Editions de Minuit.
- » Braverman, H. 1974. *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of the Work in the 20th Century*. Nueva York: Monthly Review Press.
- » Carron, G. and Carr-Hill, R.A. 1991. *Non formal Education: Information and Planning Issues*. Research Report 90. París: HEP.
- » Club de Roma. W79. *Afeliimits to Learning*. Informe. Londres: Pergamon Press.
- » Coombs, P.H. 1985. *Suggestions for a realistic adult education policy*. Prospects 15(1): pp. 27-41.
- » Courtney, S. 1992. *Why Adults Learn*. Londres: Routledge.
- » Cropley, A.J. y Dave, R. 1978. *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Londres: Serie UTE, Pergamon Press.
- » Cuvilier, R. 1984. *The Reduction of Working Time*. Ginebra: OIT.

