

33
FOLL
371.13
2



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina



Organización
de los Estados Americanos

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

**PROYECTO DE FORMACION DEL PERSONAL DE EDUCACION
PARA LA RENOVACION, REAJUSTE Y PERFECCIONAMIENTO
DEL SISTEMA Y DEL PROCESO EDUCATIVO**

Buenos Aires
República Argentina
1987



Ministerio de Educación y Justicia
República Argentina



Organización
de los Estados Americanos

INV 014633

SIG FOLL
371.13

LIS 2

REFLEXIONES EN TORNO A ALGUNOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACION Y LAS POSIBILIDADES DE LA EDUCACION PERMANENTE

PROF. SUSANA LAMBGLIA

Prof. Susana Lamboglia



NOMINA DE AUTORIDADES



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia:

Dr. Julio Raúl Rajneri

Secretario de Educación:

Dr. Adolfo Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa:

Prof. Nilo Fulvi

Director Nacional de Educación Superior y del Proyecto:

Dr. Ovide J. Menín

Subdirectora Nacional de Educación Superior:

Prof. Sulma Guridi Flores

Coordinadora del Proyecto:

Prof. Emilce E. Botte

SECRETARIA GENERAL DE LA ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Director a.i. del Departamento de Asuntos Educativos:

Dr. Oswaldo Kreimer

Jefe de la División de Mejoramiento de Sistema Educativos:

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina:

Dr. Benno Sander

Coordinador del Area Educación, Ciencia y Cultura:

Sr. Guillermo Corsino

REFLEXIONES EN TORNO A ALGUNOS PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACION Y LAS POSIBILIDADES DE LA EDUCACION PERMANENTE

* Crisis en educación. Su reconocimiento por síntomas en el aula.

En la época que vivimos ya no es posible hablar de la suficiencia de las estructuras escolares. No se trata solamente de estructuras que han perdido su/ vigencia, sino también de contenidos cuya funciona

*Síntomas
de la
crisis
de la
educación
a nivel
del aula*

lidad para los tiempos actuales está seriamente cuestionada y de actitudes tradicionales que en muchos casos traban la aplicación de los avances de las Ciencias de la Educación.

Reflexionemos sobre nuestras propias experiencias escolares. Repasemos materia por materia y veamos cuáles son los conocimientos que, adquiridos en ellas, son válidos aún. Preguntémonos sobre cuántos conocimientos que enseñamos les serán útiles mañana a los niños de hoy; sobre los cambios que se han producido en el orden social y que todavía la escuela ignora.

Reconocemos la distancia que existe entre los métodos de educación de la familia, donde el niño cada vez más participa no sólo con opiniones sino también con responsabilidades, y los métodos autoritarios, programas inflexibles, actitudes rígidas de la institución escolar que contradicen, en lugar de continuar, la apertura que se visualiza en la institución familiar frente a las transformaciones sociales que proporcionan nuevos modelos en el sistema normativo.

Pensemos en la disociación que vamos creando en un alumno /

que todos los días recibe mensajes contradictorios. Pensemos en las barreras y las rebeldías que estamos gestando. Tomemos y analicemos el clásico ejemplo de los alumnos de nivel terciario/ a quienes la sociedad considera responsables como para elegir a sus gobernantes mientras que la escuela les niega su participación en la vida institucional (discusión de planes de estudio, / elección de profesores, participación en la elaboración de los/ reglamentos, etc.). Veremos así, puntualmente, los síntomas concretos, a nivel de aula, de lo que hace tiempo venimos leyendo/ en la prensa, en los tratados de Pedagogía, etc., y que es motivo de preocupación mundial. Nos referimos a lo que conocemos como "crisis de la educación". Muchos países, ante estos y otros/ síntomas -deserción escolar, desgranamiento, crecimiento de los índices de analfabetismo, etc., han emprendido acciones condu- / centes a establecer el necesario equilibrio entre el desarrollo económico-social y el de la educación.

* Alternancia de crisis y ajustes en la historia de la educación.

Los requerimientos de la adecuación de la ense-
ñanza a los avances de otros campos del conoci- /
miento y de la esfera económico-social no son nuevos. En la his
toria de la educación encontramos algunos ejemplos que resultan
particularmente elocuentes respecto de las etapas de crisis y a
justes. Haciendo un resumen de la descripción del problema rea-
lizada por Jiri Kotasek en su artículo "La idea de educación //
permanente en la reforma actual de los sistema educativos y de/
la formación de maestros" (Kotasek, págs. 113 y sigts.) tendre-
mos una visión panorámica de las más recientes de ellas.

*Etapas
de crisis
y ajustes*

En el siglo XIX, con la aparición de la enseñanza obligatoria y la creación de los sistemas nacionales de enseñanza primaria, se introdujeron profundas modificaciones en el quehacer educativo. Se delinearon netamente los fines y objetivos de la educación, y podemos decir que ésta "preparaba para la vida". // Hay una evidente relación entre la escuela y la sociedad capitalista que se había desarrollado a partir de la revolución industrial. Los cambios producidos en los métodos y técnicas de producción repercutieron en la organización social y familiar y específicamente en la esfera educacional, acentuándose el individualismo característico de la burguesía. Se hizo necesario preparar al niño para que fuese capaz de insertarse en la vida laboral adulta; el sistema escolar satisfacía en una medida suficiente las necesidades de la economía y de la cultura, al mismo tiempo que las aspiraciones de la ascendente burguesía de los países que rápidamente se industrializaron.

Podemos señalar a la Segunda Guerra Mundial como otro hito en la historia de la educación. Nos encontramos ante cambios // profundos tanto en los sistemas escolares como en las posibilidades de acceso a ella.

El nuevo período abierto entonces se

"... caracteriza esencialmente por la prolongación de la escolaridad obligatoria, la integración de los sistemas escolares, la preocupación por democratizar la enseñanza, facilitando, por medio de reformas, el acceso a la enseñanza superior la elevación del nivel de vida de las familias y / los cambios cualitativos aparecidos en los contenidos de la

educación. Al mismo tiempo, la enseñanza secundaria comenzó a ser ampliamente accesible, y se puso en marcha una enseñanza técnico-elemental ..." "... "La pedagogía de la escuela primaria obligatoria ya no es la misma desde el momento que prepara al alumno, no directamente para su vida adulta, sino para proseguir estudios de nivel más elevado". (Kotasek, pág. 116).

En los últimos años, con la acentuación de las transformaciones científicas y técnicas, se ha puesto otra vez en evidencia el rezago escolar. Es la ciencia que asume, ahora, una importancia nueva en las concepciones modernas de la educación. / Esta no puede seguir siendo una adaptación a las tradiciones, una simple adquisición de conocimientos prácticos y útiles; debe ser una verdadera apreciación de los descubrimientos y de los métodos científicos.

En una sociedad que evoluciona tan rápidamente,

"... en que los cambios afectan no únicamente a los instrumentos de trabajo, sino también, y de manera sustancial al hombre en el trabajo y a la naturaleza misma del trabajo, / donde la producción de la riqueza depende menos de la cantidad de trabajo realizado y cada vez más de la potencia de los medios técnicos utilizados, los cuales a su vez dependen menos de la cantidad de trabajo materializado en ellos, que del estado de avance de la ciencia". (Kotasek, pág. 118).

no puede menos que plantearse una transformación educativa que alcance no sólo al sistema escolar sino al sistema socio-políti

co que le engloba y lo condiciona.

Sigamos avanzando con Kotasek en busca de una descripción// de las transformaciones generales de la civilización contempo-//ránea que condicionaron la actual crisis de la educación.

"Los progresos actuales de la ciencia y de la tecnología // -observa dicha autor- principian a afectar las bases mismas de la existencia humana, condicionada por el desarrollo industrial: los métodos de trabajo y el estilo de vida, las / relaciones interpersonales, se ven profundamente modifica-/ das. Al principio, la civilización industrial consideraba / al hombre ligado a una etapa del desarrollo tenida como definitiva, esencialmente como una fuerza de producción, el / progreso industrial dependía entonces de la simple utilización masiva de la mayoría de la población. Tal sistema comporta ciertas condiciones y ciertos límites, que se resienten en la actualidad: la simple puesta en marcha de las /// fuerzas productivas (de las cuales sería suficiente que estuviera asegurada sólo la renovación) no dependía de ninguna manera de un desarrollo continuo de capacidades humanas. En consecuencia, una gran cantidad de posibilidades y de capacidades no se utilizaban más allá de este límite".

Y continúa: "En adelante, al contrario, el desarrollo de la actividad creadora que caracteriza a la ciencia y sus aplicaciones supone y exige un desarrollo continuo de dichas capacidades. EL desenvolvimiento del hombre, en su sentido // más amplio y la valorización de todas sus potencialidades a parecen como la condición misma de los progresos de la pro-

ducción. El factor decisivo ya no es la cantidad de capital y de trabajo, sino el despliegue constante y masivo de las capacidades y de las fuerzas creadoras de todos los individuos. En tales condiciones, la valorización de todos los recursos humanos y la educación del hombre como fin en sí mismo cobran ya un verdadero sentido y toda su importancia. En la civilización que emerge de la revolución científica y / técnica, el desarrollo constante del hombre, en el sentido / más amplio, aparece como una necesidad vital". (Kotasek, páginas 118 y 119).

Planteada la crisis, y en un afán de superarla, nuestros países vuelven sus miradas hacia el desarrollo de la educación de los adultos, y es // desde allí de donde surgirán las nuevas propuestas de la Educación Permanente. Ya se admite que no sólo el niño debe ser educado. También se comprende que no sólo se le debe dar al adulto las herramientas que le permitan evitar el riesgo de quedar desfasado ante los cambios producidos, sino que también se tiende / a un mejoramiento continuo de sus conocimientos y su cultura. / Se trata, en suma, del desarrollo de la personalidad a lo largo de toda la vida. Con esto, se están reconociendo implícitamente dos postulados muy antiguos y olvidados de la educación. Por un lado, el reconocimiento de la plasticidad del ser humano en /// cualquier edad, y por otro, que la educación no está circuns- / cripta a períodos escolares institucionales.

*Intentos de
superar la
crisis: la
educación de
los adultos*

* La Educación Permanente.

En pedagogía encontramos un complejo y polisémico lenguaje. Muchos términos de uso corriente / aparecen inadecuadamente definidos y usados con / escasa discriminación.

*Un nuevo
concepto
para
superar
la crisis*

"La ambigüedad proviene del hecho de que los términos designan como autores diferentes, realidades educativas muy diversas, y ocultan de hecho concepciones o ideologías opuestas". (Bernard y Lietard, pág. 7).

La delimitación conceptual de la educación // permanente no ha escapado a estas ambigüedades. René Maheu la sintetiza en el párrafo que a continuación transcribimos:

*Delimitación
del
concepto*

"Para algunos, es sinónimo de culturización o socialización, proceso psicosociológico consistente en que todo ser humano queda casi totalmente programado por la cultura de la sociedad en la cual vive. Así, se habla de hombre medieval o de hombre del siglo xx, de burgués o de proletario. En este caso, la palabra cultura significa el conjunto de modelos de conocimiento y de conducta vigentes en un lugar y en un momento histórico determinado. Educación permanente significa -dentro de este primer grupo de clasificación- que a lo largo de la vida todos los seres humanos reciben impactos de su contorno que los configuran más allá de su querer. En esta primera acepción, que por otra parte puede recibir múltiples matices, no se produce ninguna novedad de culto. Prácticamente, hay un cambio de nombres y nada más."

Frases como: la vida nos moldea, siempre hay cosas nuevas / que aprender, nuestro mundo cambia rápidamente ..., son expresiones que se encuentran en la línea apuntada. Un segundo grupo semántico del significante educación permanente aparece en lo que tradicionalmente se conoce como educación/ de adultos". "... "El tercer grupo de significados señala/ hacia una nueva visión del fenómeno educativo ... En esta a cepción se busca un cambio total del proceso educador. En-/ tonces cabe hablar de novedad. Las dificultades semánticas/ provienen en parte, de no deslindar campos y de que la edu- cación permenente, en su tercer significado -que aquí privi legiamos-, no existe todavía en ningún lugar y, de momento, sólo es una simple disquisición conceptual, aunque la historia dé pié a pensar en ella". (Maheu, págs. 25-27).

Volviendo a Kotasek, y tratandode enmarcar en una perspectiva histórica el proceso de la elaboración/ del concepto de educación permanente, veremos que,/ en una primera etapa, la preocupación por la educa- ción permanente comenzó a surgir como una necesidad de capaci- tar a los adultos para responder a las nuevas exigencias que // plantea la sociedad, y ante el convencimiento cada vez mayor de que la escuela no proporcionaba los conocimientos apropiados // para la inserción de aquellos en la vida política y económica./ Nace, entonces, ajena a los sistemas educativos, como respuesta a particulares necesidades económicas y sociales.

*Etapas
históricas
en la
elaboración
del
concepto*

En su evolución posterior la educación de los adultos se // constituyó en un fenómeno específico y distinto de las otras ac

ciones educativas, convirtiéndose en un sistema paralelo exterior a la educación escolar para designar el cual, se emplean / hoy términos como educación extra escolar, educación recurrente educación de trabajadores, educación de adultos, educación popular, capacitación, facultades obreras, etc.

Se manejaba la idea de que lo que provenía de la escuela y / de la pedagogía tradicionales no se adecuaba a la educación de / adultos sin una adaptación radical, pues se ponía de manifiesto una diferencia esencial entre la educación de los niños y la de los adultos: la idea de continuidad estaba totalmente ausente. / En un segundo momento si bien se tomó conciencia de la separación que se había establecido entre educación de jóvenes y educación de adultos, pues se advirtió la continuidad entre ambas, no se llegan a modificar sustancialmente las concepciones tradicionales: la escuela preparaba para la vida, y la educación de / los adultos era un complemento para esa preparación al punto // que siguió siendo un fenómeno separado y crónicamente marginado, dirigido a jóvenes y adultos excluidos del circuito escolar. /

En el momento actual, donde el cambio es constante, posible de palpar en la duración de una breve vida individual, donde la influencia de los medios de información (la radio, la televisión, el teatro, el cine, el libro y la prensa) crean condiciones nuevas de la vida, no solamente desde el punto de vista organizativo material, sino también psíquico y moral, se está /// planteando la necesidad de superar aquella dicotomía. Es entonces cuando el concepto de educación permanente y sus implican-

cias alcanzan niveles más altos de reflexión convirtiéndose en/
un instrumento de análisis de la problemática educativa y en u-
na guía para la acción de múltiples acciones particulares. Nece-
sitamos plantearnos una educación nueva donde la investigación/
educativa sea el eje del debate, y el reciclaje de los profesos-
res, una respuesta.

(En documentos posteriores se abordarán estos problemas)

Sigamos delimitando el concepto. Ya estamos en
condiciones de señalar algunas de sus notas e-/
senciales.

*Notas
esenciales*

Hemos dicho que la educación es concebida como inherente a/
toda la vida.

Continuidad

Por lo tanto no puede estar circunscripta a los períodos escola-
res obligatorios.

"La idea de continuidad indefinida modifica el sentido de /
la educación escolar: ésta viene a ser una iniciación, un /
preludio a partir del cual, como a partir de una célula //
germinativa, se desarrolla una educación continúa para to-/
dos los adultos". (Kotasek, pág. 149).

La educación tradicional, también, se caracteriza por una /
concepción cerrada de sus objetivos y contenidos. Los conteni-/
dos organizados, y repartidos en el tiempo, no toman en conside-
ración la continuidad y la dinámica de las ciencias. Se tiende/
a que las nociones enseñadas sean vistas como verdades termina-
das. De allí que la preocupación fundamental esté dirigida a e-
llos, y que, cuando se habla de transformaciones en la enseñan-

se piense, casi exclusivamente, en transformaciones en los programas de las asignaturas. Es decir, no se va más allá de una / simple preocupación instructora, perdiéndose de vista el sujeto al que hay que educar. Para no caer en esta limitación es necesario concebir una educación con sentido operativo, más que acumulativo, donde

"... lo esencial no está en el hecho de recibir y de apropiarse contenidos, sino en la formación, el desarrollo de / las capacidades físicas, afectivas e intelectuales; se trata de adquirir y dominar métodos de pensamiento, modos de / sensibilidad, criterios de valores". (Kotasek, págs. 151- / 152).

A continuación, este mismo autor hace especial referencia a la / necesidad de incorporar a la pedagogía las características del / desarrollo de las ciencias en estos términos:

"Nos hemos dado cuenta, en efecto de que la ciencia progresa menos por adición de nuevos resultados a una masa de resultados adquiridos que por una formalización, una generalización, una variación profunda, una evolución más o menos / discontinua, algunas veces un cambio total de los principios sobre los cuales está fundada. La ciencia no es tanto / un conjunto de resultados cuanto el proceso en el cual cada resultado puede siempre ser cuestionado: se caracteriza ante todo por una exigencia de crítica y de verificación constante de sus propias estructuras y de sus resultados.

La primera tarea de todos los sistemas escolares es pues la de elaborar las dimensiones educativas de la ciencia y de /

la cultura haciendo pasar a la enseñanza esas nuevas características. Es decir, que la ciencia moderna, al lado de // sus problemas lógicos y epistemológicos , plantea también / problemas pedagógicos. Lo que es importante desde este punto de vista, no es tanto la introducción del "exterior" de la ciencia en las escuelas cuanto las características mismas del desarrollo científico. La adquisición de conocimientos y de métodos de pensamiento no puede verdaderamente realizarse sino dentro de un proceso de educación continua, en el cual la educación está íntimamente ligada a la experiencia y a los modos de pensamiento de los adultos, en lugar / de estar obligada, si no se dirige más que a niños, a la // simplificación y a la vulgarización. Ciertos aspectos fundamentales de la existencia humana (por lo tanto ciertos campos del conocimiento) no son accesibles más que al hombre / maduro. Solamente una concepción que reúna las dos épocas / de la vida (la infancia y la juventud con la edad madura) / puede hacer de la escuela el punto de partida de una educación que se extienda progresivamente hacia los más vastos / problemas de la existencia humana en su conjunto". (Kota- / sek, págs. 153-154).

Se nos hace claro así, dentro de la perspectiva de la educación que venimos considerando, que una de las finalidades de la escuela es entonces

"... proporcionar a los individuos los medios de Autoformación adquirir por sí mismos el conocimiento y la / información en todos los campos, de instruirse a sí mismos/

de manera ordenada y sistemática, de comunicarse unos con//
otros en todos los niveles de la vida social, de organizar/
su vida, de ser capaces de juicio y, de la misma manera, de
poner al día sus conocimientos". (Kotasek, págs. 154-155).

Se trata de proporcionar puntos de partida, de establecer /
principios, y lograr un método de autoafirmación para toda la /
vida, sobre todo para el momento en que el alumno ya no tenga /
al maestro con él.

"La escuela del mañana deberá mucho menos educar al alumno/
que enseñarlo a educarse a sí mismo". (Kotasek, pág. 155).

Al respecto René Maheu apunta:

"La gran riqueza potencial de la educación permanente estrí-
ba en primer lugar, en el hecho de transferir lo esencial /
del proceso educativo al sujeto, de hacerlo un agente en //
vez de un instrumento , en segundo lugar, en el hecho de /
permitir que cualquier persona pueda desempeñar ese papel /
de educador con mayor o menor eficiencia". (Maheu, pág. 80)

Esta idea de continuidad del proceso educativo, nos remite/
a una ineludible redefinición de los ciclos escolares en el sen-
tido de una integración vertical de todos los niveles *Integración*
y
articulación
les (métodos, programas, organización administrativa).
va).

En esa dirección ya hay experiencias como, por ejemplo, la/
de la educación preescolar que, cada vez más, está ligada a la/
educación primaria, considerándosela, en la actualidad, como u-

na necesidad previa a ella. Pero nos interesa señalar aquí desde otro ángulo una doble vertiente en la idea de integración: / la que alude a las relaciones entre las ramas paralelas del sistema escolar y la que se refiere a la escuela y su entorno social. Con respecto a la primera forma de integración horizontal nos señala Kotasek ...

"... eso significa que las ramas paralelas del sistema escolar deberían acercarse las unas a las otras para que todos/ los alumnos (en particular entre 10 y 15-16 años) pasen por un solo tipo de escuela; o bien que las escuelas de los diversos tipos, cuyo origen histórico se debe a necesidades / diferentes (en lo que se refiere a los niveles de calificación o las diversas profesiones), sean consideradas con derechos iguales desde el punto de vista de los medios pedagógicos y del prestigio social. Esta última exigencia implica que, en la perspectiva de las materias específicas enseñadas, las escuelas técnicas y profesionales deberían impartir a sus alumnos una información general suficiente para / que les sea posible pasar a la enseñanza secundaria y con / el tiempo a la enseñanza superior". (Kotasek, págs. 158- // 159).

Es por ello, entonces, que las metas pedagógicas a fijar // por los estudiosos de la reforma curricular, deberán también apuntar más a la interdisciplinariedad (entendida ésta no como una / coordinación de contenidos sino como una integración de saberes / que apuntan a la aprehensión de la realidad como un todo), que a u na prolongación de la etapa de escolaridad, o un aumento del volu

men de conocimientos impartidos. Tema, éste, al que volveremos/ en el documento que tratará la interdisciplina. Pero hay, aun / más, otro ángulo para el señalamiento de la integración que venimos estudiando. Para que el hombre pueda educarse a sí mismo/ y renovar sus conocimientos, es necesario que esté asegurado su acceso permanente al saber y a la educación a lo largo de toda/ su vida activa.

Desde el campo específico educativo debemos plantearnos la/ posibilidad de sistemas abiertos o, mejor aún, de abrir la es-/ cuela a programas que no sean estrictamente curriculares.

"Mientras que toda la tradición de la escuela supone un cen-
tro de formación aislado de la vida, todas las exigencias /
de la vida moderna aspiran a que la escuela permanezca a- /
bierta a las necesidades del ambiente, al progreso de la //
ciencia, a las tendencias del desarrollo de la civiliza- //
ción". (Suchodolski, págs. 64-65).

Para poner en práctica estas ideas se exige un constante / esfuerzo de investigación sobre motivaciones, mediaciones (pre-
paración de materiales, grupos de trabajo, etc.), y sistematiza-
ción, con el fin de elaborar alternativas metodológicas coheren-
tes para personas con intereses, ritmos y necesidades muy dife-
rentes. De ahí la importancia de la investigación pedagógica a/
la que hacíamos referencia anteriormente, que por sí sola mere-
ce un tratamiento específico que excede a las posibilidades de/
este escrito.

Por último, trataremos otra de las notas esen-
ciales de la educación permanente: la participa

Participación

ción. Los intentos realizados por los países más avanzados, socialistas y capitalistas, por democratizar la enseñanza, por ejemplo la U.R.S.S., Francia, España, quienes tienen experiencias importantes en el área de educación de adultos, no han arrojado resultados satisfactorios. Aunque entre esos países hay diferencias sustanciales, ninguno ha podido eliminar la brecha entre quienes tienen acceso a la cultura y los marginados de ella.

Evidentemente, el problema no atañe solamente a la esfera educacional. Se hace necesaria una modificación de las condiciones en que se desenvuelve la labor educativa, desde la organización institucional hasta las prácticas ciudadanas, de manera de bgrar una efectiva participación en las decisiones políticas y sociales. Planteados de esta forma, los objetivos de la educación permanente trascienden los límites del aparato escolar y / de sus concepciones bancarias y reproductoras.

Hasta aquí hemos tratado de dar una visión general de la // problemática de la educación permanente a través de diversos autores. Agreguemos a lo estudiado que no queremos presentar a la educación permanente como una alternativa educativa acabada sino como ciertos caminos socio-pedagógicos tendientes a superar el conflicto en el que se encuentra inmersa la educación. No // queremos designar una escuela alternativa a la existente. Tampoco, plantearnos el problema de la educación permanente significa encontrar el talismán que resuelva definitivamente los problemas educacionales. Pero sí, en cambio, la educación permanente implica comenzar a visualizar nuevos procesos, al mismo tiem

po educativos y sociales, porque alude menos a sistemas que a / procesos, y se refiere al esfuerzo constante de la sociedad por reformularse y adquirir en esa reformulación conciencia colectiva y solidaria. Dicho en otras palabras: la educación permanente podría ser una práctica consistente en transformar la con- / ciencia de la sociedad en conciencia lúcida y en acción trans- / formante. Otro intento de atrapar ese escurridizo concepto se- / ría: la educación permanente en cierta forma no es más que la / vida social transformándose, por medio de intervenciones volun- / tarias y premeditadas, en transmisión conciente y resocializa- / ción.

En cambio en la educación no debería limitarse a la repartición del bien educativo, ni tampoco a la reorganización del aparato escolar como un servicio público, sino orientarse a crear / progresivamente, a su nivel y a su medida, una sociabilidad di- / ferente considerándose a sí misma como una herramienta de transformación personal y colectiva.

La educación permanente no aparece así separada de la educación escolar sino como una propedéutica de la auto-ubicación social. Supone que, manteniendo los mismos objetivos teóricos de / toda educación, -instrucción y educación, o, si se quiere, /// transmisión y socialización-, los medios e instrumentos vayan efectivamente en la línea de un desarrollo educativo no doctrinario sino forjador de libertades privadas y públicas. Es enton- / ces cuando la educación permanente hace su aparición como mane- / ra de designar los procesos socio-educativos que contribuyen a / que la comunidad política se asuma a sí misma, tome en sus ma-

nos la definición y resolución de sus propios problemas.

* Los cambios posibles.

Retomando nuestras reflexiones en el aula:

¿Cuáles serían los temas generadores de un debate en torno a la educación permanente? ¿Cuáles serían las preguntas, para las que debemos encontrar respuestas? ¿Cómo es posible que en una cultura viva, se pueda estar enseñando con programas cuyos contenidos resultan anacrónicos, supervivencias de etapas sociales que reconocemos han sido superadas? ¿Cómo puede atraer a los alumnos una escuela que no debate los problemas en los cuales están insertos? ¿Por qué el desinterés, la indisciplina, las insatisfacciones y frustraciones de docentes y alumnos? Si hay, empero, conciencia de la necesidad de adecuarnos a una época nueva, ¿quiénes tienen que cambiar? ¿Qué debe cambiar? Puede el maestro, el profesor, el directivo, modificar su ámbito de trabajo?

*Los por qué
y las
respuestas*

¿No es utópico un planteamiento de educación permanente para países donde el problema es cómo lograr disminuir el analfabetismo y cómo ampliar el acceso a la educación?

Con el desarrollo, que reconocemos teórico, de la educación permanente, no estaremos volviendo al optimismo educativo suscitado en torno a la teoría del desarrollo, impulsado en los años '60 por la C.E.P.A.L. en los países latinoamericanos? ¿No estaremos, nuevamente, tratando de extrapolar soluciones que los países desarrollados dan a sus necesidades?

*Reelaboración
de
experiencias
educativas*

Tratando de buscar algunas respuestas miremos a nuestro alrededor. Tal vez encontremos experiencias que reformuladas bajo la óptica de una consideración de la educación permanente como una propedéutica de la educación futura, no parecería tanto una utopía. Pues, efectivamente, es posible constatarla en las nuevas prácticas educativas ajenas a la lógica escolar que se encuentran en ciertos talleres y asociaciones, en torno a ciertas publicaciones, adheridas a ciertas organizaciones territoriales, vinculadas a nuevas formas de agrupación y de vida, a nuevos planteamientos del trabajo, a las actividades curativas, etc., etc. Y, por supuesto, impulsada por sectores importantes de partidos políticos.

Para que tal multiplicidad de experiencias se tradujera en acciones educativas conscientes debería obedecer a una mentalidad común, algunos de cuyos rasgos definitorios podrían ser los siguientes:

- * Alejar estas actividades educativas (en forma de / discusiones, lecturas, talleres, seminarios, prácticas, experimentaciones, vivencias, etc.) de cualquier esquema de escuela para adultos, en la que / la formación volvería a caer en el molde opresivo / de una educación bancaria, con sus consabidas academias, calificaciones, competencias y diplomas.
- * Incorporar, también, a la docencia, a personas calificadas en diferentes disciplinas o prácticas, / aunque no sean estrictamente enseñantes profesio-

nales, alejándose lo más posible de toda ambientación universitaria y normalista.

- * Considerar cualquier actividad educativa como una/metodología de investigación-acción, como práctica que se eleva a nivel científico, como transformación de ideas en comportamiento.
- * Partir siempre de una necesidad, de una reivindicación, de una lucha, y transformarlas en materia -educativa- de conocimiento, de re-socialización, de resolución de problemas reales.

Para finalizar hagamos unas últimas consideraciones referidas a la metodología de la educación permanente. Ella debe ser/ algo más que el mero instrumental o la pura técnica, pues una / metodología determinada no puede ser aséptica. Implica ya una / concepción y un compromiso con la realidad, e implica, asimismo una opción pedagógica y una opción política, en su sentido más/ amplio. Sin adjetivar demasiado nuestra metodología, en perma-/ nente construcción, agreguemos que debe estar guiada por el empeño de poner en práctica una serie de principios básicos:

- * Contenidos, que tengan significado en la vida del/ estudiante; que clarifiquen constantemente su práctica diaria y el lugar que ocupa en ese quehacer / cotidiano; que contribuyan a que pueda definirse / como sujeto de su vida y protagonista de su historia.
- * Partir del sujeto. Arrancar de sus vivencias, trasg

cender, en la medida de sus posibilidades, hacia / grados de abstracción cada vez mayores. Contar con el sujeto en toda su dimensión: condicionamientos/ históricos, familiares y sociales.

- * Profesor-alumno. Que esta división se reduzca lo / más posible; que el profesor llegue a convertirse/ en coordinador del proceso de aprendizaje y el a-/ lumno un realizador de sus propias voluntades.
- * Participación. Promover la participación al máximo a través de formas de aprendizaje grupales, en la/ medida que favorecen la intercomunicación y el de- sarrollo de la conciencia social. Que desde el pe- queño grupo de trabajo hasta los niveles más altos de decisión haya un hilo conductor: favorecer la / participación y la comunicación.

Si llevamos a la práctica estos principios podremos decir,/ entonces, que la educación permanente es casi ya una realidad./ No tanto porque sea factible de modificar o reestructurar el a- parato escolar (cuya reforma, impuesta por las circunstancias,/ se efectuará con un ritmo que, tengámoslo muy en cuenta, tam- / bién se nos terminará imponiendo), como por la posibilidad de u na nueva formación de aquéllos que buscan una alternativa so- / cial más justa en consonancia con las aspiraciones de sectores/ cada vez más importantes de la población.

Lo que aquí se pretende decir, insistamos, es que no se la/ debe considerar como una utopía, al punto que podemos encontrar-

la en las nuevas prácticas educativas, ajenas a las mentalidades escolarizadas. Las esferas del cambio constituyen precisamente los espacios donde se desarrollan las tareas específicas de la educación permanente, tareas que la educación formal actual, tanto escolar como extra escolar, se muestra incapaz de asumir o tan siquiera de plantearse como objetivos concretos. En otros términos, la educación permanente puede constituirse, e-lla misma, en una importante contribución educativa a la preparación de esa sociedad más justa a la que aspiramos.

Actividades y ejercicios para analizar en el grupo de reflexión

- * Puntualizar síntomas de la crisis educativa en el nivel donde se trabaja.
- * Elaborar un concepto de educación permanente.
- * Elaborar un breve cuestionario para aplicarlo entre sus colegas en la institución donde trabaja, a fin de determinar hasta qué punto es conocido el tema de la educación permanente.
- * Analizar la frase "Aprender a aprender".
- * Analizar alguna acción educativa que usted crea que se ajusta a los lineamientos de la educación permanente.

Algunas preguntas

- * ¿Qué cambios se hacen necesarios para redefinir el ciclo escolar en el que / usted trabaja, analizándolo desde el punto de vista de la educación permanente?
- * ¿Podría usted profesor, llevar a cabo investigaciones en el aula en la línea que marca la educación permanente?
- * ¿Cuáles serían las actitudes que deberían desarrollarse en los alumnos de to dos los ciclos escolares, en la línea de la educación permanente?
- * ¿Puede la institución donde trabaja emprender acciones educativas en la lí- / nea de la educación permanente?

Propuesta final

Elabore una propuesta de acción educativa de acuerdo con los lineamientos de / la educación permanente para desarrollar en su unidad escolar y tomando como / base alguna experiencia que pueda ser reelaborada en el sentido solicitado.

La Profesora Susana Lamboglia, autora de este documento de trabajo, es egresada / de la carrera de Pedagogía de la Facul- / tad de Ciencia de la Educación de la Uni- versidad del Litoral.

Actualmente se desempeña como Rectora // Normalizadora del Instituto Nacional Su- perior del Profesorado "Joaquín V. Gonzá- lez", de la Capital Federal, y es ases- na pedagógica en la elaboración del mate- rial impreso del Programa de Educación a Distancia "UBA XXI", de la Universidad / Nacional de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Autores varios. R. Maheu. La educación permanente. Biblioteca Salvat de grandes temas. Edit. Salvat, Barcelona, 1973.

Autores varios. La educación en marcha. UNESCO-Teide, Barcelona.

Besnard, P. y Liétard, B. La educación permanente. Edic. Oikos-Tau, Barcelona, 1979.

Goguelin, P. Formación continua de adultos. Edit. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1973.

Hartung, H. La educación permanente. Edit. Cid S.A., Madrid, 1967.

Kotasek, J. "La idea de la educación permanente en la reforma actual de // los sistemas educativos y de la formación de maestros", en varios autores. La escuela y la educación permanente, 2 Vs., /// Edit. Sep Setentas, México, 1972, Tomo II.

Lengrand, P. Introducción a la educación permanente. Edit. Teide-UNESCO, // Barcelona, 1973.

Suchodolski, B. y Manacorda, M. La crisis de la educación. Edic. de Cultura Popular, México, 1975.