

Investigaciones especializadas en alfabetización y rezago educativo, en Instituciones académicas; del sector público, privado y social, con el fin de aportar insumos para la instrumentación de la Campaña Nacional de Alfabetización.

Tercer Entregable

No. de Contrato: DCYAE-SPE-001/14

Autor: Luís Alberto Bermúdez Ferrer

Junio 2014

CONTENIDO

	Pág.
I. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN:	
INSTRUMENTO DE INTERACCIÓN	6
II. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN:	
LÍNEAS DE REFLEXIÓN.....	13
III. INFORME DE COMUNICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:	
SEGUNDA VERSIÓN.....	
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52



SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL ENFOQUE

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN.

El contrato tiene comprometido para el tercer entregable diversos productos que están asociados a las diferentes actividades realizadas para la consecución de los mismos. Con el fin de ofrecer un esquema de organización de este tercer entregable, en la página siguiente se presenta un cuadro en el que se identifica el producto obtenido para cada una de esas actividades.

En sí, son cuatro apartados los que integran entregable, incluyendo las fichas ejecutivas.

ACTIVIDAD DESARROLLADA		PRODUCTOS
RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Obtención de datos de fuentes previamente identificadas; búsqueda de nuevas referencias que profundicen en las líneas de reflexión.	Referencias Bibliográficas.
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Integración de nuevos hallazgos a las líneas de reflexión previamente abordadas e identificación de temas o subtemas que la enriquezcan.	Líneas de reflexión.
INFORME DE COMUNICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Segunda versión: reestructura del informe con base a la información obtenida a la fecha y redacción del mismo.	Segunda Versión



RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN:



**SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN:
LÍNEAS DE REFLEXIÓN**

LÍNEAS DE REFLEXIÓN

I. CONTEXTO MUNDIAL.

1.1 POLITICA EDUCATIVA (JOSÉ VASCONCELOS

1.2 LA SOCIEDAD INFORMACIONAL

EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

1.2.1. EDUCACIÓN FORMAL, EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN INFORMAL

1.2.2. EDUCACIÓN PERMANENTE

1.2.3. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

1.2.4. V CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (CONFINTEA V)

II. ESFUERZOS DEL GOBIERNO MEXICANO PARA INSERTAR AL PAÍS A LA SOCIEDAD INFORMACIONAL

2.1. PROPUESTA DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

2.2. PROPOSICIÓN DEL CONSEJO EN LOS DOCUMENTOS RECTORES DEL DESARROLLO DEL PAÍS

POLITICA EDUCATIVA (IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN)

- Poco después de la renuncia de José Vasconcelos a la Secretaría de Educación, su sucesor, Bernardo Gastelum, en su discurso al inaugurar la estación de radio de la Secretaría de Educación Pública, dijo lo siguiente: "Acabar con los analfabetas ha sido desde hace algún, tiempo nuestra tendencia cuando bien comprobado está que el saber leer y escribir no ha hecho mejor ni peor a ningún pueblo. La cultura de las clases se hará aprendiendo una industria que satisficará las necesidades más inmediatas de la existencia y no por el alfabeto que, si bien es cierto, permite en algunas ocasiones elevar el espíritu, queda por sí solo ineficaz para hacer desaparecer esa serie de diversidades que caracterizan a nuestra patria y que les han impedido formar un verdadero país, pues el alfabeto y la educación primaria no podrán nunca formar el espíritu, no son selectivos, no eligen ni rechazan al incapaz ni encienden el esfuerzo con el que vence la vida". Estas palabras llevan implícita una crítica a la labor de su predecesor y anticiparon la política del nuevo régimen en materia educativa.
- Como los gobiernos anteriores, el de Calles concedió una gran importancia a la educación y el presidente personalmente la impulsó con gran vigor. Si bien se continuaron y desarrollaron

algunos de los aspectos de la obra vasconcelista, otros se encauzaron por terrenos opuestos y se llevaron a cabo numerosas reformas e innovaciones. La acción de la Secretaría de Educación en estos años fue más organizada, más sistemática y quizás más efectiva. Se intentó despojarla de su carácter de apostolado y darle una orientación más pragmática. Las Casas del Pueblo cambiaron su nombre —“lástima grande”—, y adquirieron el más convencional y prosaico título de Escuelas Rurales, los misioneros se convirtieron en inspectores y los monitores en maestros. Sin embargo, según Moisés Sáenz, subsecretario de Educación y uno de los educadores más importantes de la década, “el espíritu no había cambiado: estamos animados siempre del celo apostólico; la acción es rápida y directa, la organización flexible y el ideal generoso”.

- Al comenzar su gobierno hizo pública su preferencia por la educación popular con la siguiente declaración: Los pilares fundamentales para el mejoramiento de las grandes colectividades de mi país y especialmente de las masas campesinas, obreras e indígenas, son su liberación económica y su desarrollo educacional hasta lograr su incorporación plena a la vida civilizada. La educación de la población rural del país, el problema de las tierras y la consolidación de los derechos y la protección legal del

elemento trabajador de las ciudades y de los centros industriales ocuparán preferentemente mi atención

- La preocupación por el desarrollo personal e integral que fue el objetivo de Vasconcelos cedió su lugar a la enseñanza práctica. El manejo de instrumentos de trabajo, el conocimiento de la mejor manera de irrigar la tierra, el adiestramiento en algún oficio o simplemente el "enseñar a vivir", en el sentido pragmático del término, estuvieron muy por encima de la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo de la escuela fue hacer de cada campesino un productor autosuficiente.
- La máxima de estos años fue la educación "socializante", que nada tenía que ver con la "socialista" de años posteriores y que significaba la educación que se proyectaba en la comunidad. Como parte de ella se impulsaron las campañas "sociales", como la campaña pro-limpieza y la campaña contra el alcoholismo, como una nueva forma de educar a niños y adultos que por muchos años fue muy popular, con que se pretendió combatir algún vicio o crear hábitos
- El número de escuelas casi se triplicó: en 1924 había 1089 escuelas rurales y el 1928, al terminar Calles su periodo presidencial, había 3 392. También se multiplicaron las Misiones Culturales, se desarrollaron las normas rurales y se crearon

nuevas instituciones, como las escuelas centrales agrícolas. Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, principalmente, expandieron la obra de Vasconcelos, con quien habían colaborado estrechamente.

- Por otro lado, se comenzó a adquirir conciencia de los límites de la escuela para resolver los problemas de la comunidad y se dio preferencia a la educación de los adultos, tanto como factor importante en el desarrollo del país como por la convicción de que si no se educaba al adulto, la obra que se desarrollara con el niño era totalmente infructuosa
- Asimismo, se propiciaron otras modalidades como las escuelas "al aire libre" y las escuelas "tipo", se recurrió al uso de la radio como medio educativo y se hicieron grandes esfuerzos por editar obras de carácter popular que sirvieran como medio de comunicar e instruir a grupos aislados.
- Con el fin de modernizar el sistema educativo y hacerlo más eficiente se crearon nuevos departamentos, como el de Sicipedagogía e Higiene, para "orientar" la educación sobre bases científicas tales como el conocimiento del desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños. Se aplicó de lleno en la escuela el "principio de la acción" que sustentaba la filosofía pedagógica de Dewey y que la Secretaría había comenzado a utilizar en los últimos años del gobierno de Obregón. Esta pedagogía se basaba

en la norma de que el alumno debería aprender “haciendo”, o “trabajando”, convirtiéndose en el agente de su propia educación y transformando al maestro en un guía o en un “evocador”, que debería ayudarle a dar lo mejor de sí mismo. La escuela de acción se oponía a la enseñanza verbalista, memorística, libresca y enciclopédica de años anteriores

- Por ejemplo en el Centro Belisario Domínguez de Santa Julia, Tacuba los alumnos integraron una cooperativa que tuvo como objetivo refaccionar a los socios con las cantidades que necesitaban para la compra de libros, útiles escolares, semillas, árboles, aves, etc. Se organizó asimismo un intercambio de productos agrícolas con sociedades cooperativas similares.
- La colonia proletaria Santa Julia tenía una población de 30 mil habitantes, de los cuales 22 500 eran analfabetas. El director de la escuela consideraba necesario crearles hábitos que los apartaran de los centros de vicio que abundaban en la colonia: cantinas con pianola o con orquesta, carpas de bataclán, rifas prohibidas y pulquerías, que “hacen desaparecer la moralidad pública, acrecientan la criminalidad destierran la cultura y fomentan la miseria pública y por consiguiente restan asistencia escolar a las escuelas diurnas y nocturnas”.

- En el Centro Julio S. Hernández de la colonia Peralvillo, por ejemplo, se adoptó el siguiente tema de trabajo: "Higiene general y salubridad pública de la colonia", se impartieron pláticas instructivas a los vecinos, se hicieron exhibiciones sobre higiene personal y pública, se procedió al saneamiento de la colonia y se gestionó el drenaje.
- El Departamento Escolar de la Secretaría de Educación intentó prolongar su acción dentro del medio social "buscando al niño, al joven, al padre y a la madre para ponerse en contacto con ellos y ofrecerles los beneficios de la educación".
- Este departamento propició una estrecha relación entre la escuela y los padres para determinar las causas sociales que producían en el niño conductas desviadas y anormales. Con el fin de orientar a los padres, se creó un cuerpo de maestros visitantes, que en sus propios hogares les impartían conocimientos sobre el niño y el ambiente afectivo que necesitaba.
- Las escuelas normales también tenían que llevar a cabo acciones que repercutieran en beneficio de la educación de los adultos. Entre ellas, la más importante era la alfabetización: los alumnos del 3er grado se dedicaban a impartir enseñanza de lectura y escritura dentro del mismo local de la escuela y en sus horas libres. Organizaban también círculos de estudio, en los que

impartían cursos como el de conocimientos prácticos de geometría aplicada al oficio de los obreros.

- La campaña pro-limpieza fue emprendida en noviembre de 1927 por la Secretaría de Educación pública con la ayuda de 3 500 maestros para “combatir una de las causas más poderosas de propensión a las enfermedades y que originaron para nuestro pueblo a los Ojos de los extraños una supuesta inferioridad social por el mal aspecto aparente que ofrecen las familias humildes”. En esta campaña se conjugaban la acción de la escuela y de los padres de familia para lograr que las autoridades se ocuparan del aseo de calles, plazas y caminos, mientras que los padres se ocuparían de la limpieza de los hogares. Los maestros daban consejos, pláticas y sugerencias, y además visitaban los hogares. Se estableció un servicio de peluquería y de baño entre los alumnos, niños y adultos, lo que requirió de todo el esfuerzo de los vecinos pues muchas veces no había agua en los alrededores de la escuela. Se buscó la manera de estudiar y combatir las enfermedades de la piel, que por falta de higiene eran muy comunes, y se llevaron a cabo toda clase de prácticas que indirectamente educaban a los adultos.
- Dos libros fueron especialmente recomendados por la Secretaría como libros de lectura para niveles más avanzados, *Corazón de*

Edmundo D'Amicis y *Fermín* del maestro Velázquez Andrade. El primero narraba historias de la época gloriosa de la unificación de Italia; nada tenía que ver con la realidad mexicana. Sin embargo el secretario de Educación José María Puig Cassauranc incluso hizo que fuera adoptado como texto obligatorio en las escuelas primarias, pues consideraba que contenía valores universales como amor a la patria y generosidad. *Corazón* fue usado también en varias nocturnas rurales. *Fermín*, por el contrario, era un libro hecho por un maestro mexicano "para mexicanos"; en el prólogo llevaba implícita una fuerte crítica a los libros de lectura, a los textos y publicaciones en boga durante esos años. *Fermín* era la biografía de millares de niños mexicanos "cuya existencia ignoramos o hacemos por desconocer"; narraba la dura vida de un niño, hijo de un peón de hacienda, cuyo padre se unió al movimiento agrarista. Era un libro optimista que hablaba del triunfo de los campesinos y de una vida más justa, más libre y llena de oportunidades. Bellamente ilustrado con dibujos de temas propios de la vida rural hechos por Diego Rivera, este libro gozó de gran popularidad entre niños y adultos y fue uno de los primeros esfuerzos por hacer literatura dirigida a las clases populares, en especial a los campesinos

- La labor editorial de la Secretaría de Educación dio un giro respecto a la que se había realizado hasta entonces. Se anunció que no se harían más “ediciones costosas de restringida lectura” ni traducciones de obras literarias de autores extranjeros y clásicos destinados sólo a una élite, y que la nueva tarea editorial tendría un carácter nacionalista y sería eminentemente popular: se publicarían, de preferencia, folletos y manuales útiles que instruyeran e informaran al pueblo.
- Destacaron los folletos sobre Organización cooperativa editados por mandato expreso del presidente, quien veía en el sistema cooperativista una solución para la injusta situación social que no implicaba reestructurar el sistema ni un enfrentamiento entre el capital y el trabajo. El cooperativismo, puesto en práctica con éxito en varios países, se avenía así a su política reformista.
- Por medio de la revista la Secretaría comunicaba al maestro lo que se esperaba tanto de él como de la escuela rural. Se le hacía ver que el papel más importante de ésta era el mejoramiento socioeconómico de la comunidad y la organización de servicios que pudieran beneficiarla. Estas publicaciones las difundieron principalmente los inspectores y maestros rurales que diseminaban revistas y folletos en las escuelas rurales y las bibliotecas, que en estos años aumentaron considerablemente y

se establecieron por todas partes: ciudades, pueblos, escuelas y normales rurales, sindicatos obreros, fábricas, talleres, cooperativas, asilos, hospitales y prisiones. La biblioteca realizó además una amplia labor de extensión cultural y de apoyo a la escuela de adultos, mediante fiestas públicas, conferencias con temas de interés para los trabajadores, exhibiciones de películas y conciertos populares.

- La Secretaría de Educación hizo un interesante trabajo crítico de la labor que llevaba a cabo en el campo y un estudio cuidadoso de las condiciones en que trabajaban las escuelas rurales. Este estudio, que se publicó con el nombre de *Sistema de escuelas rurales*, daba a conocer hechos interesantes, por ejemplo, las causas de la baja asistencia de niños y adultos: el desinterés por aprender, la dificultad para trasladarse a la escuela ya que la gente vivía diseminada entre montes y campos, la falta de vías de comunicaciones, las lluvias e inundaciones, y las enfermedades y epidemias que, como la viruela, asolaban a la población. También reveló algunas de las dificultades que tenían que enfrentar los maestros, por ejemplo, las campañas religiosas que se desencadenaron a partir del conflicto de 1926, en las que muchos murieron acribillados por balas de fanáticos, de los cristeros o de los terratenientes. Este estudio descubrió también que muchos

grupos indígenas no querían escuelas pues las consideraban una intromisión en su vida que les quitaba a sus hijos; los adultos no querían aprender el idioma de los blancos, que eran sus explotadores En la municipalidad de San Andrés, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde había doce escuelas rurales, los maestros tuvieron que enfrentarse al rechazo total de la población. Los niños huían de la escuela y los adultos se negaban a asistir a los cursos nocturnos. Sólo un maestro de la región que conocía el idioma logró ser aceptado cuando regaló un lápiz a cada uno de sus alumnos, quienes al tomarlo se sintieron obligados al permanecer en la escuela.

- Dar al pueblo mexicano una lengua común era el problema más importante que podía presentarse en materia educativa; consideraba que había que empezar por los adultos, pues mientras no se les diera la posibilidad de usar el castellano, o cuando menos de entender a sus hijos cuando hablaran el idioma, resultaba inútil la enseñanza a los niños, ya que la influencia del medio sería suficientemente fuerte para neutralizar o borrar por completo la obra de la escuela
- Como medio para castellanizar sugirió sencillas labores agrícolas, trabajos manuales útiles, formación de un pequeño museo con semillas, pequeñas plantas, flores, insectos. Aconsejó también el

ejemplo de cuentos, leyendas, y actividades socializantes como los juegos y cantos. No obstante la importancia que se le concedió a la castellanización del adulto no se hizo distinción alguna entre la manera de enseñar a un niño y a un adulto ni se formuló algún método especial para éste.



**INFORME DE COMUNICACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN: SEGUNDA VERSIÓN**

EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

En la década de los noventa, del siglo pasado, las transformaciones de la sociedad informacional se manifestaban, ya con claridad, en los sistemas educativos de los países industrializados. El cambio manifiesto en la realidad educativa de estas naciones, demandaba nuevos esquemas conceptuales para su descripción, apropiación e intervención, razón por la cual, la última década del siglo pasado, estuvo caracterizada por un gran dinamismo en la comunidad educativa internacional. Con diversas iniciativas, los educadores pudieron identificar algunos de los rasgos que caracterizaban la nueva situación de la educación, y a su vez, proyectar la transición, en el mismo sentido, para los estados en vías de desarrollo.

Fue así como, para el campo de educación que nos ocupa, en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), desarrollada en 1997, como construcción colectiva y resultado de las reflexiones de un sin número de educadores, se estableció que la educación a lo largo de la vida era una de las claves del siglo XXI.

Con fundamento en lo anterior, se puede afirmar que la educación a lo largo de la vida, es una construcción conceptual que responde a la revolución que ha generado la sociedad informacional.

Pero ¿cuál es el aporte específico de este constructo? ¿qué lo caracteriza? interrogantes que se plantean, si se considera que el gran educador, Paulo Freire, ya había identificado que la educación era un proceso que iniciaba desde el nacimiento de una persona y duraba hasta su muerte.

Entonces, para los educadores no era una novedad que la educación fuera un proceso que refiriera al ciclo completo de vida de las personas, de hecho, desde la década de los setenta, elaboraron conceptos para nombrar y comprender cómo se daba el proceso educativo en las diferentes etapas de la existencia de las personas, todo ello, en el contexto de la sociedad industrial. Estas conceptualizaciones se fueron afinando cada vez más, sin embargo, para la década de los noventa, encontraron serias limitaciones para dar cuenta de la nueva realidad en la que vivían los sujetos, un sin número de mutaciones provocadas por la emergente sociedad informacional.

En conclusión, el principal aporte del constructo denominado educación a lo largo de la vida, no radica en la identificación del lapso en la que un sujeto aprende y puede asistir a procesos educativos, eso ya era conocido, sino más bien, en el reconocimiento de la diversidad en la temporalidad, forma y ámbitos de educación en los que participa y

sobretudo, en la integración y reconocimiento que los sistemas de educación deben ofrecer a esa pluralidad.

Para apoyar las afirmaciones anteriores, a continuación, se ofrece una sintética presentación del enfoque educativo que da sustento y sentido, a las temáticas, contenidos y organización se iniciará con una recapitulación de la teoría que antecedió a la propuesta de educación a lo largo de la vida, porque como todo constructo, ésta se erigió con base en el cuestionamiento y enriquecimiento de la teoría que existía, a saber, los conceptos de educación no formal y educación permanente. Aquí, cabe mencionar, que de hecho, la primera propuesta del Consejo antes mencionado, fue la de Consejo nacional de educación permanente.

Si bien hoy en día, el concepto de educación no formal ha sido superado por el de educación permanente y a su vez, el de educación permanente se ha enriquecido con la noción de educación a lo largo de la vida, la comprensión de los dos últimos no sería posible sin la caracterización del primero, en tanto han sido producto de una reflexión histórica.

EDUCACIÓN FORMAL, EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN INFORMAL

Dando paso a la recapitulación, se considera importante señalar que, a finales de los años sesenta y principio de los setenta, ante la dificultad que la escuela enfrentaba para llegar a todos los sectores de la población, así como, por el fracaso escolar que muchos de sus alumnos enfrentaban hasta ser expulsados de ella, los educadores buscaron formas alternativas de explicar la educación, de modo tal que:

En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, P. Coombs Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares". A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como "informal" y "no formal" para dar cuenta del "amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada". En 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. (CAMORS, 24)

En este sentido, la educación se asume como algo más allá de la escuela, en sí, estos conceptos se erigen en contraposición de la escuela, es decir, lo que no es la escuela, lo que está al margen de la misma, en las propias palabras de Coombs y Ahmed, los tres conceptos se refieren a:

«ese desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen o deberían constituir un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país». (Citado en: PASTOR, 525)

Como bien se decía anteriormente, para estos autores no era desconocida la educación como un proceso permanente, por el contrario, para otorgar claridad a los conceptos que construyeron, asumen a la educación como:

«un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes». (Citado en: PASTOR, 528)

Ahora bien, en su esquema conceptual adoptaron la educación como un proceso permanente, analíticamente propusieron dos constructos para

describir la realidad, el primero representaba a la escuela y lo denominaron educación formal, y el segundo, representaba a otros métodos o fuentes que educan en la sociedad, a lo que denominaban más allá de la escuela, y que se podrían clasificar bajo los conceptos de educación no formal e informal. A decir de María Pastor, los autores propusieron estos tres modos de educación, *reconociendo que entre ellos existen muchas superposiciones e interacciones*. (PASTOR, 528)

Con el fin de ofrecer referentes confiables, a continuación reproducimos, la definición de los conceptos, elaborada por Coombs y Ahmed:

(Educación formal) es, naturalmente, el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad

(Educación no formal) comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños

Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de

discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente «escolarizada»

(Citado en: PASTOR, 528)

En este marco comprensivo, todas las experiencias de aprendizaje dirigidas a la educación de adultos se clasificaban como educación no formal, distinguiéndola, con claridad, de la educación formal.

Una década después de haber propuesto estos conceptos, los educadores habían sostenido un debate con argumentos a favor y en contra de los mismos, este constructo era impreciso y requería de diversas puntualizaciones, de hecho el mismo Coombs en su obra titulada *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, publicada en 1985, emitió una serie de argumentos aclaratorios para lo

que él consideró que habían sido dos interpretaciones inexactas de su propuesta.

La primera refería a las afirmaciones que sostenían que su concepto de educación no formal, aplicaba únicamente para los pobres o países en desarrollo, ante lo cual, Coombs precisó, que contrario a ello, muchas de las experiencias educativas de la educación no formal, se han dirigido a promover los saberes que la sociedad demanda y que en los países en desarrollo, incluso la población con grados avanzados de escolaridad, participan en ellas. (Cfr. PASTOR, 531)

La segunda, refería a la idea de que la educación no formal, era más barata y conseguía mejores resultados que la educación formal, Coombs afirmó, que no era posible comparar el costo de ambas, al menos que tuvieran los mismos objetivos, dirigidas a los mismos alumnos y que fuera posible contrastar sus resultados, además, señaló, que la educación formal no siempre ofrece buenos resultados.

Al igual que Coombs, otros autores hicieron señalamientos sobre lo inexacto o restringido de los conceptos, por ejemplo G. Vázquez, requería discernir sobre la institucionalidad y universalidad de los procesos educativos. De la institucionalidad afirmaba que, la educación formal es institucional y se da en la escuela; la no formal, puede ser

promovida dentro o fuera de las organizaciones y desarrollarse, en espacios diversos, incluso en los escolares. (Cfr. PASTOR, 530)

Los educadores que se han apropiado de la noción de educación no formal, y que esgrimen argumentos a su favor, como María Inmaculada Pastor, anotan que es un concepto que:

...abarca una enorme heterogeneidad de actividades y experiencias que obliga... a <ser precavidos con él>. Precavidos en el sentido de evitar caer en las generalizaciones fáciles y excesivas como... que la educación formal es menos costosa... más igualitaria, participativa, democrática, que facilita mejor el desarrollo y liberación personal o, incluso, que es más libre y voluntaria. (PASTOR, 532-533)

Justamente, la generalización que provoca el constructo tripartita —educación formal, no formal e informal— es aquello que los críticos más tenaces de este esquema comprensivo, señalan como limitación explicativa de las numerosas experiencias de educación.

Para éstos, el gran aporte de Coombs y Ahmed, fue el concepto que reconoce un espacio educativo que va más allá de la escuela, el cual permitió nominar una amplia, heterogénea y creciente área de experiencias y prácticas educativas que se dan a lo largo de la vida de

las personas y posibilitó superar la asociación directa de la educación con la escuela en sus niveles educativos.

Sin embargo, la generalidad de los conceptos de educación formal, no formal e informal, no funcionó como una clasificación excluyente que permitiera la distinción con precisión de cada uno de ellos y tampoco facilitó la descripción, interpretación e intervención de la complejidad y riqueza del campo educativo. Asimismo, dificultó la comprensión de lo que es el espacio más allá de la escuela, porque se centra en lo que no es, a saber en la comparación de lo que no tiene de la escuela, en consecuencia, disminuye su valor porque no cumple con las características de ésta. Si bien, Coombs y Ahmed, dieron un gran avance al reconocer un espacio más allá de la escuela, no pudieron apartarse de ésta como eje de explicación de su teoría.

En este sentido, a continuación cito, algunos argumentos puntuales del debate que se estableció con la propuesta de Coombs y Ahmed.

Se asume implícitamente que el complejo universo del “más allá de la escuela” pudiera sólo definirse **solo negativamente por oposición a “lo formal”** implicando entonces, tácitamente, **un campo de acciones que no tuviera ni forma, ni estructuración, ni identidad o especificidad propia: sólo por oposición a “lo formal” o a “lo escolar”.**

La definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y el más allá de la escuela.

... la negativa (educación "no" formal) facilita una suerte de desvalorización... de la seriedad y rigurosidad con la que deben encararse las prácticas dentro de este ámbito... desvalorización de la necesaria formación de los coordinadores y animadores... Se observa un efecto de simplificación y descalificación de estas experiencias que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar.

Esta connotación negativa y descalificatoria obtura el reconocimiento de la complejidad y de la especificidad propia de las experiencias más allá de la escuela, la caracterización afirmativa a partir de sus rasgos específicos... (SIRVENT 2009, 120-121).

Ciertamente el aporte principal de la teoría de Coombs y Ahmed, que puede destacarse como gran avance en el campo, fue la identificación del hecho educativo como un proceso complejo que no se limita a lo que sucede en la escuela. Para la época en que la desarrollaron, contravinieron la explicación de lo educativo y abrieron la mirada a un

mundo más amplio, si bien la comprensión y descripción del más allá de la escuela, como afirman sus críticos, fue limitada, no excluyente y sobretodo, omitía la riqueza de las experiencias educativas con sus propias lógicas y métodos, no obstante, sentó las bases para que generaciones posteriores de educadores focalizaran su atención en el más allá de la escuela y procedieran a su estudio.

Al respecto conviene destacar que Coombs y Ahmed, describieron una realidad dominante a principio de los años setenta, la legitimidad que la escuela tenía como encargada de educar a los integrantes de la sociedad, al grado que, las instituciones e incluso las personas, no conferían validez a otros procesos educativos que no fueran cursados en ella, si se les expedía algún reconocimiento, nunca invertirían el nivel o estatus de los estudios cursados en la escuela.

Cierto es que, en los últimos cuarenta años, se ha sostenido con firmeza una lucha social para demostrar que los procesos educativos que se ofrecen fuera de la escuela, enriquecen y potencian la capacidad de las personas y las sociedades. La realidad social de las últimas décadas, ha comprometido a los educadores a plantear esquemas de comprensión y explicación de estas transformaciones, con la finalidad de intervenir positivamente en este proceso. Cabe resaltar, que la creación del CONEVyT, como se expondrá en apartados posteriores, planteaba entre

sus propósitos, contribuir al reconocimiento de la riqueza educativa en México.

EDUCACIÓN PERMANENTE

El constructo de educación permanente se ha enriquecido con los referentes sociales y los debates en el campo de la educación de los últimos cincuenta años, erigiéndose como un esquema conceptual dirigido a la comprensión de las diversas experiencias educativas, sus aportes y particularidades.

La complejidad de la realidad que la educación permanente aprehende, demandó una construcción conceptual que representará las experiencias educativas desde los diferentes aspectos que las constituyen, razón por la cual, en esta teoría son varias las categorías y subcategorías que se propusieron para llevar a cabo el análisis.

La propuesta de grados de formalización desde una visión integral del fenómeno educativo, que se enmarca en el constructo de educación permanente, se desarrolló sobre la base de dos ejes.

En el PRIMER EJE, se expone la visión global de la educación que acogen y los tres componentes que instauran para el análisis del universo completo de la educación.

En el SEGUNDO EJE, se examina la complejidad y especificidad de las experiencias educativas, así como los grados de formalización que tienen, a partir de tres consideraciones.

Presentación del PRIMER EJE.

En la VISIÓN GLOBAL, acogen una concepción integral de lo educativo en la que se *destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad.*

(SIRVENT 2006, 6)

Esta propuesta se instaura sobre los principios teórico - metodológicos de la educación permanente, la cual se fue enriqueciendo en el debate histórico, superando la noción restringida de considerarla como un proceso que se procura a una persona durante su vida. A continuación se citan las reflexiones que complementaron el constructo de educación permanente:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;
- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;

- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
- el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red trama que los articule;
- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

(SIRVENT 2006, 6)

Es así como, la educación permanente reconoció la multiplicidad de experiencias educativas de una sociedad, aquellas que emergieron y se consolidaron en los últimos cincuenta años, tanto con la innovación de las instituciones educativas; como con las estrategias que han empleado otras instituciones para educar a los ciudadanos en temas de su competencia; o las desarrolladas por las organizaciones sociales que colaboran con grupos específicos en la consecución de metas particulares; las diseñadas por las empresas para capacitar a sus trabajadores; las delineadas por las propias comunidades o grupos para atender necesidades propias, entre otras.

Aunado al reconocimiento mencionado, la educación permanente integra conceptos como el de que la educación es un derecho; el de la necesidad de partir de la experiencia vital de las personas, es decir de los saberes con los que ya cuenta; el de identificar que en los procesos educativos hay una participación social; y, fundamental en el constructo, que la articulación de todas esas vías de educación potencian la capacidad de la sociedad.

Como ya se mencionaba en este Primer Eje, la visión global de la educación se acompaña, para el análisis, de TRES COMPONENTES: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales, con lo cual se describe el universo completo de la educación.

El primer componente: la educación inicial, si bien refiere, a los niveles educativos, se distingue del concepto de educación formal, en el sentido de que es *"inicial" en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de "despegue" para una educación a lo largo de la vida.* (SIRVENT 2006, 7) Este concepto de educación inicial:

Para presentar el segundo componente, la educación de jóvenes y adultos, se recurre a las palabras de la propia autora, por ser el concepto de mayor incidencia en el trabajo que se desarrolla:

...refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas [dirigidas a esta población] Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no están en la escuela...

Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de educación inicial... como aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida. Puede incluir actividades tan diversas como la capacitación laboral según la lógica de una empresa o la formación para el trabajo en un sindicato; la formación de líderes para una cooperativa...; la actualización en informática para un "staff" de directivos de una empresa multinacional; la alfabetización de adultos; la formación de madres "cuidadoras", etc... (SIRVENT 2006, 7)

Por último, el tercer componente, los aprendizajes sociales, *son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que sucede las experiencias de la vida cotidiana: familia... cajero electrónico... Se entran de manera compleja y coexisten con los otros dos componentes.* (SIRVENT 2006, 7)

Pero los constructos de visión global, aunado al primer eje con sus tres componentes, no permitirían la comprensión de la complejidad y especificidad de las prácticas educativas para ello, habrá que emplear los conceptos desarrollados en el segundo eje, en el que se trazan tres consideraciones.

Presentación del SEGUNDO EJE.

La primera consideración de este eje, es una perspectiva que atraviesa a la visión global y sus tres componentes, refiere *al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos*, denominada por la autora como grados de formalización. (SIRVENT 2006, 6)

El beneficio de conocer los grados de formalización radica en que *puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y*

en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa.

(SIRVENT 2006, 10)

Para poder situar el grado de formalización que una experiencia educativa tiene, se debe valorar en tres dimensiones: la dimensión sociopolítica; la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje. La sociopolítica, pretende identificar la relación que la experiencia educativa tiene con el Estado: políticas públicas, legislación, las reglamentaciones (normas y estatutos), etc. De la institucional, se obtendrá información sobre el tipo de institución, así como sus fines y objetivos. Finalmente, del espacio de enseñanza y aprendizaje, será necesario conocer quién es el que enseña, el que aprende, el contenido que abordan y la interrelación que establecen. (CFR. SIRVENT 2006, 8)

En esta primera consideración se parte de tomar en cuenta *un continuo de grados de formalización en el que las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones en sus características, desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización.* (SIRVENT 2006, 9)

Sobre lo anterior, se afirma que, *es evidente que la escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que*

una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. (SIRVENT 2006, 8)

Asimismo, esta categoría permite identificar lo que denominan procesos de formalización, *estos consisten en un aumento o disminución del grado de formalización en algún aspecto de una experiencia, en el devenir de su desarrollo a lo largo del tiempo (SIRVENT 2006, 10)*

La segunda consideración, del eje número dos, es que la especificidad de una experiencia educativa se evidencia al considerar las áreas de la vida cotidiana que abordan, a decir, salud, trabajo, familia, entre otras. Al tener como fundamento que se parte del saber de las personas, cualquier ámbito de la vida cotidiana puede ser tema de una experiencia educativa, *y tornarse en un espacio de mayor o menor grado de formalización... Supone considerar que cualquier área problemática de la vida cotidiana puede tornarse parte del currículum social inter y transdisciplinario, con el que se trabaje en distintas experiencias educativas. (SIRVENT 2006, 10)*

La tercera consideración, del segundo eje, establece que para analizar los diferentes estímulos educativos debe considerarse la perspectiva socio estructural y la socio simbólica.

La perspectiva socio estructural, involucra un análisis elaborado por una persona que no participa interviniendo en la experiencia educativa si no como observador, a quien corresponderá establecer una visión macro del campo social en el que dicha experiencia se da, es decir, establecerá las relaciones entre los factores políticos, económicos, de enfoque educativo que dan sentido a la experiencia. En sí, la explicará a partir de procesos estructurales que la definen.

La perspectiva socio simbólica, *refiere a la vivencia del proceso educativo continuo desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el significado específico que estos le otorgan.* (SIRVENT 2006, 11)

En síntesis, la perspectiva socio estructural y la socio simbólica, posibilitan el análisis de las dimensiones sociopolítica, institucional y de enseñanza aprendizaje; así como, las áreas de la vida cotidiana que abordan cada una de las experiencias.

EDUCACIÓN:

En los inicios de la década de los noventa, los educadores identificaron que el esquema analítico de la educación permanente se veía limitado para dar cuenta de nuevos aspectos de la realidad educativa. No obstante, después de varios años de debate, se consideró que diversos conceptos de la educación permanente eran aún vigentes para

comprender los procesos educativos mundiales, sin embargo, habría que enriquecerlos con el fin de dar cuenta de las transformaciones sociales, económicas y culturales que la sociedad de la información estaba produciendo.

Ya para 1991, Paul Bélanger, inició la discusión de estos tópicos, sus argumentos, junto a los de otros educadores que sistematizaron la realidad educativa de diversos países, principalmente industrializados, permearon la propuesta de educación a lo largo de la vida, la cual se institucionalizó en 1997 en el informe titulado la "Educación encierra un tesoro", elaborado por la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, y que fue presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La comisión fue presidida por Jacques Delors, y en ella participó el propio Paul Bélanger, cabe mencionar que entre los educadores, este informe es conocido como "Informe Delors".

Recién iniciada la década de los noventa, Paul Bélanger ya identificaba con precisión las transformaciones que sucedían en el campo de la educación de adultos en los países industrializados, los factores que lo causaban y las demandas que planteaban a las Instituciones. En concordancia con ello, afirmaba que el debate de la educación permanente cambiaba de orientación. (BÉLANGER, 2000)

La educación de adultos se estaba expandiendo en ese momento, su crecimiento era, incluso, mayor que el de otros sectores educativos; si bien, esta propensión había sido identificada en los países industrializados, los educadores coincidían en que el incremento era consecuencia de diferentes factores provocados por las transformaciones sociales, por consiguiente, proyectaban que la demanda por educación de adultos sería una tendencia más general, en tanto los mismos factores estaban afectando a diversas regiones del mundo, aún cuando fuera de forma diversa.

Al mismo tiempo señalaron que, la petición de educación que los adultos hacían y las oportunidades que se les ofrecían para obtenerla, estaban distribuidas de manera desigual tanto entre los ciudadanos de un país, como entre las naciones. Ante esta posibilidad de exclusión, la comunidad internacional de educadores expresó que *una población bien educada e informada es una precondition para una sociedad estable y humana...* [entonces, enfáticamente alertaban sobre las consecuencias de permitir] *un mundo dividido entre quienes "tienen" y quienes "no tienen"* [porque] *no es justo ni estable.* (DELORS 2000, 243)

Cierto es, que la expansión de la educación de adultos y el riesgo de exclusión de la misma, eran dos transformaciones estructurales que se percibían en este campo de la educación.

Con relación a la primera, cabe resaltar que fue posible distinguirla en el contexto social educativo como resultado de investigaciones realizadas en la década de los ochenta, en las cuales se observaron los indicadores que a continuación se citan:

...expansión de los presupuestos. Los fondos públicos destinados a la educación de adultos han registrado un sensible aumento durante el decenio de 1980 en todos los países industrializados... La contribución de las empresas se ha elevado de forma aún más rápida, hasta el punto de superar los fondos asignados por los gobiernos...

...la demanda de formación ulterior se ha generalizado a todos los niveles de la jerarquía laboral, en el conjunto de los sectores sociales y en la totalidad de los ámbitos de formación. Esta tendencia se percibe en tres esferas fundamentales de la educación de adultos: la alfabetización, la formación profesional de los adultos y la educación popular.

...En lo que respecta a la alfabetización... un porcentaje elevado de adultos no pueden utilizar la lectura y la escritura para comunicarse y aprender... ni pueden realizar las operaciones aritméticas necesarias para la vida cotidiana... indispensables para cualquier formación básica... Ahora bien... la formación

elemental... basta para desbordar totalmente el presupuesto público dedicado a la educación de adultos...

Se observa asimismo una generalización de la demanda de formación profesional de adultos a todos los niveles de la escala laboral..... la demanda por educación popular... al examinar los motivos alegados para recibir formación, se observa que muchos de ellos no guardan relación con el trabajo... Se trata de una nueva aspiración a obtener una mejor calidad de vida, no sólo en el empleo, sino también en el ámbito privado y comunitario... (BÉLANGER, 2000, 256-258)

Una vez, que se caracterizó la creciente demanda, se establecieron, como causas de este cambio, factores demográficos, económicos y socioculturales que trasmutaban las relaciones sociales y generaban exclusiones.

Los factores demográficos estaban definidos principalmente por el envejecimiento de la población y el aumento en la esperanza de vida, razones por las cuales, las personas a lo largo de su vida habían aumentado el tiempo disponible fuera del trabajo, *los adultos que salen del mercado de trabajo son todavía sumamente "activos".. Tienen por lo menos 20 años de vida por delante... son una proporción importante de los estudiantes adultos y contribuirá a aumentar considerablemente la*

demanda general de formación permanente. (BÉLANGER, 2000, 258). Sobre estos factores demográficos, es importante señalar que en México, la esperanza de vida ha aumentado sustantivamente en los últimos 80 años, ya que en 1930 era de 34 años; para el año 2000 de 75 años; y para el 2012 casi de 76 años, (INEGI, 2012c). Y en cuanto al envejecimiento, se proyecta que 36.2 millones de personas formen parte de la población de 60 años y más para el año 2050, con lo cual se habrá cuadruplicado, si se considera que en el 2010 era una población de 8.2 millones. (CONAPO, 2)

Adviértase que, esta realidad demográfica suprimía los derechos de muchos ciudadanos y generaba exclusiones asociadas a la edad avanzada, así, en una estrecha relación con factores económicos, trabajadores que tenían entre 50 y 55 años de edad, eran forzados a dejar sus empleos, siendo esto, 10 o 15 años antes de la edad de jubilación.

Los factores económicos habían posicionado a la formación profesional permanente, como tema sustantivo en la nueva economía basada en:

...modos de producción basados cada vez más en la utilización intensiva de las nuevas tecnologías y, sobre todo, en el desarrollo de los recursos humanos como factor de competitividad... la renovación de las competencias de una

generación a otra exige mucho tiempo, los agentes económicos se ven obligados a recurrir a la educación de adultos para reequilibrar la relación entre trabajo y educación... En efecto, al ritmo actual de renovación de la población activa... y contando exclusivamente con la formación inicial de los jóvenes, sería necesario esperar entre 20 y 30 años para elevar y mejorar cualitativamente el nivel y el tipo de calificación de la mano de obra. (BÉLANGER, 2000, 260)

Otro factor económico que había incidido en la demanda de educación de adultos, provenía de la presión que la sociedad informacional ejerció sobre las empresas para que flexibilizaran su sistema de producción, situándolas ante dos opciones de relación con los trabajadores, la primera, como política de flexibilidad externa, en la que se ha recurrido a las contrataciones temporales, a las subcontrataciones, que implican el despido y la reincorporación parcial del personal. La segunda, de política de flexibilidad interna, en la que se ha optado por la actualización y perfeccionamiento del personal con el que cuenta la empresa. En ambas, la educación permanente es fundamental para *conservar el empleo, aumentar su nivel de competencia, adaptarse a la concentración de las clasificaciones profesionales y obtener una mayor*

polivalencia... para ocupar puestos de trabajo no tradicionales.
(BÉLANGER, 2000, 261)

Con fundamento en los factores económicos, las conclusiones conducían a señalar que la población que no renueve, actualice y perfeccione sus saberes, participará de manera marginal en el campo laboral y continuará siendo víctima de la pobreza. Asimismo, las naciones que carezcan de las decisiones políticas y financieras para invertir en la formación de jóvenes y adultos se integrarán lentamente en la sociedad informacional.

Los cambios sociales han estimulado dos características que han definido los factores culturales que influyen en el crecimiento de la educación permanente. La primera característica, reconocía que entre más alto es el nivel escolar de las personas, se incrementa su participación en actividades culturales y educativas. *En otras palabras, la escolarización masiva de los jóvenes anuncia un aumento en la demanda de educación de adultos... pone también de manifiesto el reverso de la medalla, es decir, el analfabetismo funcional y la consiguiente exclusión social de las actividades de educación permanente.* (BÉLANGER, 2000, 263)

La segunda característica de los factores culturales, resaltó el cambio del valor central que se ofrecía al trabajo en el siglo XIX, enfatizando que,

en el presente siglo, el trabajo ha dejado de ser el elemento más importante para la definición de las necesidades de las personas. *El tiempo dedicado al trabajo se reduce de muchas maneras; se entra más tarde en el mercado laboral, se introduce el empleo a tiempo parcial, la salida involuntaria del trabajo, etcétera.* (BÉLANGER, 2000, 263)

Con esta caracterización, se identificó que si bien, la demanda por formación permanente se deriva de necesidades de trabajo, *muchos hombres y mujeres sienten también la necesidad de formarse para ejercer mejor sus responsabilidades sociales, satisfacer su interés por la cultura, realizarse personalmente, organizar de forma creadora su tiempo libre... y dotarse de la capacidad necesaria para participar más activamente en algún movimiento asociativo.* (BÉLANGER, 2000, 261)

Los factores antes expuestos, han forjado una multiplicidad de temáticas para la educación permanente, lo que ha dado paso a una variedad de agentes y a un sin fin de espacios para ofrecerla. Del sector público, además de las instituciones educativas, participan otras cuya atribución se relaciona con algunas de las temáticas de la educación permanente. Del sector privado, empresas, cámaras empresariales, escuelas, consultores y medios de comunicación llevan a cabo este tipo de educación. Finalmente, las organizaciones de la sociedad civil, se han consolidado en la cooperación educativa de los ciudadanos. Cabe

destacar que entre los agentes educativos, tanto las bibliotecas como las instituciones culturales se ven en la necesidad de redefinir su función otorgando alta prioridad a la educativa.

Sin embargo, la especificidad que hoy en día presenta la educación de adultos, requerirá de respuestas adecuadas a las condiciones de vida y de aprendizaje de los mismos, por ejemplo, Bélanger señala que los jóvenes y adultos incluso desearán recurrir a servicios educativos que les ayuden a definir su proyecto de formación, que puede ser escolar o no, y en el cual obtengan la mayor información sobre las opciones que tienen, los programas más adecuados a sus intereses y necesidades, así como, los lugares a los que pueden acudir. (Cfr. BÉLANGER, 2000, 267)

En este sentido, el esquema conceptual de educación permanente se ve limitado porque no considera la desincronización y la diferencia de trayectorias educativas que los sujetos de la sociedad informacional llevarán a cabo con la finalidad de responder a los requerimientos demográficos, económicos y culturales del presente siglo.

La situación real de la educación permanente es bastante distinta del modelo temario clásico propuesto hasta ahora: una fase de educación inicial prolongada, preparatoria para la vida profesional, seguida por una alternancia de trabajo y formación y, por último, el merecido reposo de la jubilación y las

actividades culturales. Este modelo corresponde tal vez a la situación de unos pocos que todavía disfrutaban de un empleo estable y de una vida profesional en ascenso y sin interrupciones. En cambio, el panorama de la educación permanente que se presenta y aplica efectivamente a los diversos grupos sociales es diferente; los jóvenes, una vez terminada la escuela, vegetan entre empleos precarios y desempleo hasta los 30 años y siguen, por consiguiente, otro esquema, marcado por la discontinuidad, en la que la alternancia entre educación y trabajo es bastante aleatoria, esta discontinuidad se manifiesta, por una parte, en la interrupción frecuente del trabajo y, por otra, en la falta de correspondencia entre la especialización aprendida y el oficio ejercido.

Las mujeres... debido a la distribución actual de las funciones... deben ausentarse durante varios años del mercado de trabajo... tienen unas condiciones de capacitación permanente y unas demandas muy específicas.

...los trabajadores de edad... víctimas del cierre de fábricas o de la reconversión industrial. (BÉLANGER, 2000, 267-268)

Finalmente, los educadores afirman que una sociedad equitativa, tendría que superar la ilusión que se ha producido con la sociedad informacional, y que se dirige a creer que el aumento del tiempo no dedicado al trabajo, permite la libre utilización del tiempo, como si fuera únicamente "tiempo libre", ni tampoco, en automático, produce una "sociedad civil democrática."

Con la intención de evitar caer en supuestos como los anteriores, la Comisión encargada de elaborar el Informe Delors, subrayó las desigualdades que provocó la sociedad global, como ellos la denominan, y los riesgos de no enfrentarlos.

En el mercado global hay una creciente brecha entre los países industrializados y aquéllos en desarrollo. Y en muchos países, la cohesión social es hoy más débil de lo que fuera hace cincuenta años en la medida que considerables sectores de la sociedad son marginados por la pobreza y carecen de acceso a la educación y a la información. El ingreso nacional está inequitativamente compartido, y el desempleo se ha elevado a niveles alarmantes, causando preocupación pública y angustia privada. (DELORS 2000, 243-244)

En este contexto de grandes retos por la equidad entre países y entre grupos de un mismo país, la Comisión veía en la educación al principal

medio con el que contaba la sociedad para *estimular un desarrollo más armónico a escala humana y por lo tanto para reducir la pobreza, la exclusión, la opresión y aun la guerra.* (DELORS 2000, 244)

Asumida de este modo la educación, y con Bélanger entre los integrantes de la Comisión, las investigaciones y reflexiones en torno a la educación permanente llevadas a cabo en la primera mitad de la década de los noventa, fueron acreditadas en el informe presentado a la UNESCO, institucionalizando así, un nuevo enfoque de educación que ha impactado en la comprensión que las sociedades tienen del tema.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de distinguir que, el Informe de la educación encierra un tesoro, fue un aporte de alta valía en el campo de la educación, se está ante una contribución que aprehende la transición entre un modo de producción social industrial a uno informacional, no se habla ya más de la misma sociedad. Ante la preeminencia marcada, se cede la palabra al mismo Delors, para explicitar la propuesta que emitieron:

La Comisión subrayó la urgente necesidad de repensar y ampliar el concepto de educación permanente a fin de prepararnos para el próximo siglo. La educación no sólo debe adaptarse a los cambios en la naturaleza del trabajo, debe también capacitar a los seres humanos para expandir y

actualizar continuamente sus conocimientos y desarrollar sus aptitudes, su facultad crítica y su habilidad para actuar.

Debemos darnos cuenta que la sociedad basada en el conocimiento que está emergiendo en todo el mundo, continuar nuestra educación durante toda la vida ya no es un lujo, sino una necesidad. Hoy en día nadie puede esperar acumular durante su juventud la suficiente cantidad de conocimientos y destrezas que le sirvan durante toda su vida. La tradicional división de la vida en distintos periodos —con la niñez y la juventud dedicadas al juego y a la educación, y la madurez dedicada al trabajo y al retiro— ya no corresponde más a las condiciones de nuestra vida y probablemente aún menos a las demandas del futuro.

Aún más, debemos asegurar que aprender durante toda la vida se organice en forma tal que permita pasar a través de las diferentes etapas y diversos senderos de la educación para que así se mejoren la cantidad y el valor de las oportunidades. Esto debería ayudar a superar la odiosa elección entre la educación basada en la selección por habilidades, que estigmatizar a los excluidos, y la educación masiva para todos, que puede inhibir talentos. (DELORS 2000, 244-245)



.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- BÉLANGER, P. (2000) "La educación de los adultos en los países industrializados" En: *Lecturas para la educación de adultos: Aportes de fin de siglo. Tomo IV. Otros campos de acción en educación de adultos.* 255-273 pp., México, D.F., Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – Noriega Editores.
- CASTELLS, M. (1999). *La Era de la Información, Economía, Sociedad y Cultura. Volumen I. La sociedad Red.* 471 pp., México, D.F., Siglo XXI Editores.
- CLARK, M. C., PETERSON, P. L. (1990). "Proceso de pensamiento de los docentes". *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* 303 pp., Barcelona, Paidós Educador.
- DELORS, J. (1997) *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* 302 pp., México, D.F., Correo de la UNESCO.
- DELORS, J. (2000) "Educación de Adultos: de lujo a necesidad" En: *Lecturas para la educación de adultos: Aportes de fin de siglo. Tomo I. Documentos Internacionales sobre educación de*

REVISTAS

BÉLNGER, P., GELPI E. (1994). "Life long education". *International Review of Education*, Volúmen 40, 398 pp., Holanda, UNESCO Institute for Education.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA, CEEAL (1998). "V Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Una valoración desde América Latina" *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*. No. 14, segundo cuatrimestre, México, D.F., CEAAL.

http://www.oei.es/pdf2/aportes_educacion_no_formaluruquay.pdf

CONAPO (2008) *Informe de México: el cambio demográfico, el envejecimiento y la migración internacional de México*. [Documento electrónico] Consultado en julio del 2012 en: <http://imprasc.net:29572/PerfilesNacionales/Documents/M%C3%A9xico/F10.pdf>

INEGI (2000a). *Censo General de Población y Vivienda 2000. Tabuladores básicos*. [Documento electrónico] Consultado en febrero del 2011 en: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=16852&s=est>

INEGI (2000b). *El rezago educativo en la población Mexicana*.

[Documento electrónico] Consultado en febrero del 2011 en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/el%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_1.pdf

INEGI (2000c). *Esperanza de vida*. [Documento electrónico] Consultado en julio del 2011 en:

<http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/esperanza.asp>

ORTEGA, G. E. "Contribuyendo al cierre de la brecha digital: Proyecto de Servicio Social Comunitario ITESM CCM y INEA-CONEVyT".

Razón y Palabra [Revista electrónica] Consultado en octubre del 2010 en:

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2012/EnedinaOrtega.pdf>