

T-22

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**"ANALISIS TEORICO DE LA CONCEPCION DE
EDUCACION PERMANENTE"**

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN SOCIOLOGIA

Presenta:

PATRICIA E. PONCE MELENDEZ

1 9 7 9

7016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
I INTRODUCCION	7
1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACION PERMANENTE.....	13
1.1. Antecedentes Generales	13
1.2. Criticas en que se fundamenta	22
1.2.1. Cambios Científicos, Tecnológicos y Transformaciones Sociales.....	22
1.2.2. Educación e Incorporación del Edu- canda a su Sociedad.....	26
1.2.3. Educación Continua y Sistema Educa- tivo.....	29
1.2.4. Desescolarización y Educación Infor- mal.....	34
2. EDUCACION Y EDUCACION PERMANENTE.....	40
2.1. Concepto de Educación Permanente...	41
2.2. Sujeto y Objeto de la Educación....	45
3. PRINCIPALES POSTULADOS DE LA EDUCACION PER- MANENTE.....	56
3.1. Aprender a Aprender	56
3.2. Aprender a Ser	60
3.3. Desescolarización	63

3.3.1.	Bibliotecas y Centros Recreativos..	72
3.3.2.	Medios Masivos de Comunicación.....	72
3.3.3.	Fábricas y Sindicatos.....	74
3.4.	Ciudad Educativa	76
3.5.	Comunidad Educativa	78
4.	MATERIALISMO HISTORICO Y EDUCACION PERMANENTE.....	83
4.1.	Concepción Marxista de la Historia y de la Educación	85
4.1.1.	Educación e Ideología	87
4.1.2.	Conciencia y Ser Social.....	92
4.1.3.	Teoría y Práctica	97
4.1.4.	Conciencia de Clase y Participación de las Masas	102
5.	CONCLUSIONES.....	106
	B I B L I O G R A F I A	114

I INTRODUCCION

Pocos especialistas rechazan actualmente el planteamiento de la crisis de la educación, crisis adjudicada al acelerado y complejo desarrollo histórico de la sociedad. Las explicaciones que se dan a este fenómeno, se basan en su mayoría en el señalamiento de factores de tipo social, tales como un acelerado desarrollo tecnológico, una compleja estructura social, una caduca institucionalidad de los organismos educativos y prácticas educativas, discordantes con la realidad.

De tal forma, el mundo capitalista enfrenta en el plano superestructural una crisis determinante en cuanto a uno de los principales elementos de la superestructura: la escuela.

Ahora bien, la denominada "crisis general de la educación", plantea no sólo la existencia de una problemática a nivel de la escuela, de la institución educativa por excelencia, sino de la propia concepción de la educación.

Se puede afirmar que las manifestaciones prácticas ligadas a cabo en diferentes aparatos y sistemas educativos comprenden no sólo una crisis práctica de la educación, sino también, una crisis de los principios educativos inherentes hasta el momento, es decir, una crisis en cuanto al discurso educativo.

En respuesta a esta problemática, han surgido nuevas -

concepciones del proceso educativo, mismas que tratan de solucionar tanto en la práctica, como en la teoría, los problemas a que se enfrenta toda política educativa.

Estos intentos se manifiestan en la práctica por la inserción y el desarrollo de modalidades tales como: sistemas de enseñanza abierta, las escuelas activas, los cursos comunitarios de educación, la televisión educativa, la alfabetización y la primaria para adultos por correspondencia; experiencias que tienen particularidades metodológicas y técnicas, dependiendo del objetivo práctico a cumplir, o de la finalidad última por alcanzar.

De esta forma, como una resultante propia del desarrollo educativo, la concepción tradicional de la educación se ve duramente cuestionada, tomando como base su discordancia respecto a la complejidad social del mundo actual; estos cuestionamientos transforman la concepción imperante de la educación y presentan como alternativa modificaciones principalmente de carácter teórico.

Dentro de este marco se postula una concepción basada en la continuidad formativa del sujeto a lo largo de la vida; nos referimos a la teoría de la educación permanente. Esta concepción auspiciada y respaldada principalmente por la UNESCO es una de las tendencias que intentan dar respuesta a la crisis educativa y como tal, pretende invalidar la concepción de la educación

como una práctica eminentemente formal de enseñanza-aprendizaje y registrable en un período de tiempo dado durante la vida del educando. Planteamientos como la educación a lo largo de la vida, el aprovechamiento de los medios masivos de comunicación con fines educativos, la transformación de la escuela en centro auxiliar y no único en el desarrollo del proceso educativo, el énfasis en la necesaria y estrecha vinculación entre teoría y práctica son características de esta nueva concepción.

Cabe agregar que la concepción de educación permanente es ya una realidad en diversas experiencias prácticas, y que los resultados de estas experiencias -realizadas nacional e internacionalmente- tienen significativa importancia por ser experiencias que aunque incipientes, en forma paulatina van substituyendo a los anteriores esquemas y formas de realización de la educación, reportando a la vez información que ha permitido el desarrollo de la teoría.

De esta forma, la teoría y la práctica de la educación permanente se presentan en este momento, como una respuesta a los problemas del desarrollo social en general, y de la repercusión de éste en la instancia educativa; constatando la necesaria y permanente readecuación de la educación, conforme a las implicaciones sociales que la determinan.

Ahora bien, independientemente de la forma que ha adoptado en la práctica, existe un cuerpo teórico de cuyo plan--

teamiento, cuestionamiento y demostración depende la realización y continuidad de nuevas alternativas educativas, es decir una -- nueva concepción educativa -la educación permanente- problema que nos hemos propuesto estudiar en el presente trabajo.

Problemas Propios de la Temática Investigada.

No sería adecuado introducir el presente trabajo, sin antes subrayar los principales problemas derivados de la propia transformación conceptual y práctica que plantea la teoría de la educación permanente, problemas que influyeron determinantemente en el trabajo de investigación realizado.

Referentes al Desarrollo de la Teoría:

- Se puede observar la tendencia a una amplia producción teórica, pero no por ello se identifica una teoría suficientemente desarrollada, de tal forma, existen --- contradicciones de principio en los teóricos.
- La teoría de educación permanente comprende postulados que presuponen transformaciones fundamentales en las .4 estructuras socioeconómicas, en las que habría de realizarse y comprende a su vez,
- Una vasta serie de postulados, no refutados en la prác tica.

Referentes a experiencias prácticas:

- El incipiente desarrollo de la teoría ha repercutido - en el desarrollo de las experiencias, de las cuales no se han obtenido los resultados óptimos deseados, reportando criterios que indican problemas para la realización práctica de esta nueva concepción.
- El nivel de generalidad y dispersión en que están planteados y resueltos los problemas que configuran la teoría, y lo particular de las experiencias realizadas, - han provocado un desfase entre teoría y experiencias, que repercute en un escepticismo ante la primera.

Por estas razones se ha considerado que aún existiendo experiencias de relevante interés, como son los cursos de televisión comunitaria, realizados en Quebec, Canadá, los programas auspiciados por el Ministerio de Educación Permanente de Francia y el planteamiento de la Reforma Educativa Peruana, no sería válido restringir el análisis a las experiencias prácticas, ya que - por lo contrario, con base en ellas se señala la necesidad de estudiar, si no la totalidad, sí aquellos aspectos fundamentales de la teoría, que permitan establecer criterios sobre la misma.

Referentes a la Educación de Adultos:

-- De igual forma es necesario señalar que uno de los antecedentes relevantes para el surgimiento de la educación permanente, lo constituye el desarrollo de la educación de adultos. Ahora bien, abordar con rigor la problemática general de la educación de adultos, sería motivo de otro estudio, por lo que la investigación se limita a señalar las repercusiones que el desarrollo de la educación de adultos guarda en relación a la educación permanente, fundamentando puntos de interés referidos a la educación de adultos.

El proceso seguido en nuestro estudio se basó en el análisis conceptual de la teoría de educación permanente; análisis a partir del cual se identificaron los aspectos fundamentales que constituyen esta teoría, para finalmente con base en principios teórico-metodológicos correspondientes al materialismo histórico, cuestionar el grado de desarrollo, la validez e implicaciones de la teoría objeto de nuestro estudio.

Es así, que nos propusimos analizar el discurso teórico que constituye la concepción de educación permanente y su nivel de desarrollo y nos limitamos a señalar reflexiones que permitan establecer criterios para el reconocimiento, adopción y crítica del mismo.

1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACION PERMANENTE.

Referirnos al surgimiento de la educación permanente es referirnos a un cambio en el concepto tradicional de la educación.

Como requisito metodológico sabemos que no podríamos ad-
judicar un cambio en la teoría, en el concepto de educación, -
sin un correspondiente cambio en la práctica; igualmente sabe-
mos que la relación entre unos y otros no es estática ni li-
neal y que generalmente no se realizan como momentos separados,
por lo que explicarnos un cambio en la concepción de la educa-
ción nos remite a preguntar ¿cuáles fueron los motivos que im-
pulsaron este cambio?

1.1. Antecedentes Generales.

En lo que respecta a la educación permanente iden-
tificamos dos pautas que nos sirven de indicadores:

En primer lugar, el hecho de que las discusiones y
el reconocimiento mismo del concepto de educación perma-
nente, se lleva a cabo en el seno de las Conferencias In-
ternacionales de Educación de Adultos realizadas en Eln-
nor Dinamarca (1949), Montreal Canadá (1960) y Tokio Ja-
pón (1972).

Segundo, el reconocimiento de los propios asisten-
tes a las conferencias referidas de que el cambio en la -

concepción de la educación de adultos recalca las carencias de la concepción tradicional de la educación y hacía necesario una revisión del concepto tradicional de educación, teniendo lugar el reconocimiento del concepto de educación permanente.

Es en 1972 en Tokio Japón, durante la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, que se reconoce y sugiere adoptar a los Estados ahí representados la noción de educación permanente.

Este hecho constituye en sí la culminación de diversas polémicas desarrolladas principalmente en las dos conferencias sobre educación de adultos que anteceden a la de Tokio Japón, polémicas que se dan principalmente como resultado del desarrollo e impulso que la educación de adultos va adquiriendo, a lo largo de la historia. Aún más, podríamos afirmar que de tal forma se da una relación entre la educación de adultos y la educación permanente, que la educación de adultos constituye a nivel de práctica educativa,⁽¹⁾ la práctica que permitirá cuestio-

(1) Ya que habremos de emplear en diferentes ocasiones el término de práctica educativa, nos permitimos especificar la concepción que pretendemos darle en el presente trabajo:

"La práctica social del hombre -ha dicho Mao- no se reduce a su actividad en la producción, sino que tiene muchas otras formas: la lucha de clases, la vida política, las actividades científicas y artísticas; en resumen, el hombre como ser social participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad". De esta forma, con línea en Mao, nos permitimos afirmar que en la medida en que fundamentalmente es por medio de la práctica como el individuo conoce y puede transformar -

ner y reformular la concepción tradicional de la educación; tratemos de analizar esta idea⁽¹⁾.

En principio sería falso afirmar que la educación de adultos se circunscribe al sistema capitalista de producción; ciertamente la educación de adultos, como una -- más de las diferentes acciones educativas no formales, se remite a las formas más elementales de comunidades organizadas o de sociedades tribales. Ahora bien, no podemos estudiar la educación de adultos sin situarla históricamente, aún más, no podemos hacer abstracción de los cambios sociales que determinan el desarrollo de la educación de adultos.

Es, en el sistema capitalista de producción y por los requerimientos del capital; requerimientos no sólo -

el mundo exterior, toda práctica social constituye una práctica educativa. Asimismo, que la forma que adopten las prácticas educativas se encuentra sujeta al grado de desarrollo alcanzado por la sociedad, situación que aunada a la concepción misma de la educación imperante en ese momento histórico repercutirá en la identificación y reconocimiento de determinadas prácticas educativas, pero que no por ello niega la proposición de que toda práctica social constituye una práctica educativa.

Mao Tse-Tung. Cinco Tesis Filosóficas. pág. 4.

- (1) S.M. Adiseshiah, Director General Adjunto de la UNESCO, en -- una conferencia sobre educación en los años sesenta, que tuvo lugar en Nueva York en 1970, afirmaba: "Estoy seguro de que -- el concepto de educación permanente nunca habría surgido como enfoque original si no fuera por la enorme expansión de la -- educación de adultos que tuvo lugar durante la última década en algunos países más desarrollados". Citado en: UNESCO Estudio Internacional Retrospectivo de la Educación de Adultos -- (Montreal 1960 - Tokio 1972). pág. 25.

en cuanto a calificación de la fuerza de trabajo, sino -- también en cuanto a su nivel de aceptación y reconocimiento del orden social imperante, que la educación de adultos deviene en una demanda del capital.

A.S.M. Hely al referirse a la educación de adultos afirma: "(...) la educación de adultos organizada tal como la conocemos, tiene sus raíces históricas en los ensayos hechos durante el siglo XIX. Es un subproducto de la era científica, la revolución industrial y el advenimiento de la democracia. (...) En Inglaterra se debió a los cambios causados por la revolución industrial, a la influencia de las nuevas técnicas industriales y científicas, al rápido crecimiento de nuevas ciudades industriales y a la aparición de un nuevo proletariado urbano. En Dinamarca, fue consecuencia de cambios en la sociedad agrícola, de la libertad cada vez mayor de los campesinos, por la influencia de la Revolución Francesa, del surgimiento de la democracia agrícola y del nacionalismo cada vez más acentuado por la amenaza de la expansión cultural alemana"⁽¹⁾.

Aunque un poco difuso, podemos identificar en la cita hecha el reconocimiento del desarrollo de la educación de adultos a partir de cambios que al situarse históricamente, nos permiten identificar la instauración y el

(1) Hely A.S.M. Nuevas Tendencias de la Educación de Adultos. págs. 16-17.

desarrollo del sistema capitalista de producción.

Característica del capitalismo, es la formación de contingentes humanos libres e independientes; es decir no propietarios de medios de producción y libres en el sentido jurídico, fenómeno que, con base en la ruptura del sistema feudal, habrá de culminar en la disociación del productor de sus medios de producción, así como en la constitución de la fuerza de trabajo y derivar consecuentemente en la incorporación de esta fuerza de trabajo a centros de producción organizativa y económicamente diferentes a la producción feudal.

El capitalismo no sólo cambia la forma de producción, transforma también la organización social en general y particularmente crea la necesidad de calificar a la fuerza de trabajo, de acuerdo con los requerimientos propios de este sistema de producción.

Al transformarse el sistema social de producción y consecuentemente al tener lugar cambios sociales de relevancia, estos habrán de repercutir en la concepción que se tiene de la educación, así como en la forma en que se lleva a la práctica la misma, repercusiones que no sólo afectan a la educación de adultos sino que comprenden a toda práctica educativa.

De esta forma la educación permanente tiene como -

antecedente principal la educación de adultos y comprende paralelamente cambios educativos impulsados a partir de fe nó m e n o s o c i a l e s o n l o s d o s G u e r r a s M u n d i a l e s :

*Esta última concepción educadora se inicia a raíz de la I Guerra Mundial. En Francia los Compagnons de ---- l'Université Nouvelle forjaron la idea de escuela única, - que resultó notablemente revolucionaria. Gran Bretaña lan zó el concepto de educación permanente. La II Guerra Mun-- dial despertó nuevamente el afán de serias reformas educa-- tivas. En Gran Bretaña la Education Act democratizó de ma nera sensible el sistema escolar. El movimiento francés - Peuple et Culture, nacido en la Resistencia, influyó en el desarrollo de la educación popular⁽¹⁾.

Podemos observar por los antecedentes referidos que la educación permanente no sólo comprende aspectos propios a la educación de adultos, antecedentes que nos obligan a delimitar el surgimiento de la educación permanente, permitiéndonos afirmar que en la medida en que surge como con-- concepción educativa general se basa en diversas carencias -- del concepto tradicional de la educación, por lo tanto, en las deficiencias prácticas de ésta, las cuales se manifiés-- tan de una manera global en la denominada crisis general de la educación pero que, sin embargo, es ésta una mani-- festación general, que al tratar de delimitar en relación

(1) Fullat O. La Educación Permanente. págs. 32-33.

a la educación permanente, nos obliga a remitirnos nuevamente a la educación de adultos.⁽¹⁾

Ejemplo de ello lo constituye el hecho de que ya "en 1919 se creía en Gran Bretaña que la educación debía durar toda la vida y que la educación de adultos no era sencillamente un medio de dar ciertos conocimientos a los que no habían podido adquirirlos en la juventud".⁽²⁾

Cabe destacar también que en el mismo año "...el informe del Comité de Educación de Adultos, del Ministerio de Reconstrucción de Gran Bretaña, enunciaba el principio de que el proceso de aprendizaje era necesario y permanente ("necessary and lifelong"). (y que) En los primeros años que siguieron a la fundación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Lenin subrayó constantemente la necesidad de educar a toda la población adulta para la responsabilidad social".⁽³⁾

Es en 1945 que se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(1) Aún más, el surgimiento de la educación permanente no sólo se relaciona con la educación de adultos, sino que hay autores que la identifican como una resultante de las luchas y demandas obreras; tal es el caso de Renán Flores Jaramillo, quien en su libro: *La Explosión de las Comunicaciones y la Educación Permanente*, señala el surgimiento de la educación permanente como exigencia central de lo que los sindicatos de trabajadores de los países industrializados han dado en llamar "mejor calidad de vida". pág. 107.

(2) Hely A.S.M. Op. cit. pág. 18.

(3) UNESCO. Op. cit. pág. 13.

(UNESCO), organismo de carácter internacional, que se aboca a la problemática de la educación a nivel mundial.

Una de las primeras actividades de este organismo - fue la de convocar la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, la cual se realizó en Elsinor Dinamarca en 1947; asimismo, una de las deficiencias principales de esta conferencia fue la representatividad casi exclusiva de países occidentales: "La actitud que se destacó en los debates de Elsinor reflejaba el carácter esencialmente occidental, sino europeo occidental de la conferencia"⁽¹⁾. Posición que influyó en la apreciación de los problemas en materia de educación de adultos: "Los delegados a la Conferencia de 1949 se daban cuenta cabal de muchos de los problemas planteados al Occidente Industrial - pero apenas conocían los existentes en otros lugares. Ni en los discursos preparados ni en los informes de las comisiones se examinaron de cerca los cambios que se estaban produciendo en los países no occidentales del mundo, ni las consecuencias que esos cambios pudieran tener en cuanto a las necesidades existentes en materia de educación de adultos y los programas a ella relativos"⁽²⁾. Posición derivada no sólo de la procedencia de los delegados que integraban la conferencia sino influida también por las consecuencias de la crisis del "29" "... En 1949, en la mayor parte de los países más avanzados industrialmente (occiden

(1) Heil, A.S.M. Op. cit. págs. 35-36

(2) Ibidem. pág. 50.

tales) los recursos y energías estaban dedicados a la reconstrucción. Sus esfuerzos representaban un intento desesperado de volver a los niveles de producción alcanzados antes de la crisis mundial de la década iniciada en 1929⁽¹⁾.

Es en la segunda conferencia, realizada en Montreal Canadá (1960) en la cual la polémica se centra en la diferencia entre educación "continuada" y educación "continua"; diferencia a partir de la cual se establece que la educación del adulto no constituye una prolongación del acto educativo, hecho que se reducía a la mera continuación de un proceso que se basaba y presuponia fundamentalmente incorporar el adulto a un determinado sistema educativo, con la diferencia de que este sistema comprendería cursos o programas específicos para su educación.

La educación de adultos no se consideraba ya como una "continuación" de la enseñanza recibida en la escuela sino como una parte de un proceso educativo "continuo"⁽²⁾. Esta posición no sólo modificaba la visión que se tenía con respecto a la educación de adultos sino que presuponia la revisión de los fines, métodos y orientación de la educación elemental, media y superior; ya que en la medida en que la educación de adultos se conceptualizara como un proceso continuo, a lo largo de la vida, la educación previa

(1) Ibidem. pág. 41.

(2) Ibidem. pág. 63.

a la educación de adultos no podía diferir de esta visión.

Por su parte, en 1965 el Comité Internacional de la UNESCO para la Educación de Adultos, con base en un análisis sobre la educación continua recomienda que dicha institución adopte el principio de educación permanente, ⁽¹⁾ principio que es adoptado para su programa 1967-1968, así como para sus programas futuros, ⁽²⁾ y que como hemos dicho al -- inicio de nuestra exposición, es ampliamente reconocido en la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de --- Adultos, realizada en Tokio Japón ⁽³⁾.

1.2. Críticas en que se Fundamenta.

Cuatro son a nuestro criterio, las principales críticas en que se fundamenta el surgimiento de una nueva concepción educativa.

1.2.1. Cambios Científicos, Tecnológicos y Transformaciones Sociales.

El primero de los puntos a que habremos de referirnos hace mención a cambios científicos y tecnológicos.

(1) Véase: Parkyng G. Vers un Modele Conceptuel d'Education Permanente. pág. 7.

(2) Véase: Francois L. El Derecho a la Educación. pág. 74.

(3) Para un estudio detallado de esta conferencia consúltese: Lowe J. L'Education des Adultes: Perspectives Mondiales. UNESCO.

Hemos visto que la educación permanente surge en una etapa avanzada del capitalismo y que el principal antecedente en el surgimiento de esta concepción, la educación de adultos se generaliza en el sistema capitalista de producción.

En este apartado habremos de completar estos elementos con cambios que hacen factible la instauración del sistema capitalista de producción, a saber: la revolución industrial y la denominada revolución científica y técnica.

La revolución industrial es el principal cambio en el sentido técnico que incide en la transformación de los sistemas, métodos y procedimientos de producción, a dicho fenómeno debe agregarse el llamado desarrollo científico, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. "A raíz de la Revolución industrial y con mucha más razón a raíz de la Revolución científica y técnica, las formas de vida y de producción (...) han cambiado profundamente de contenido. Las perspectivas de educación han variado (...) el desarrollo económico ha multiplicado los empleos cualificados y ha exigido la formación de técnicos y de cuadros de personal cada vez más numerosos..."⁽¹⁾.

(1) Faure E. y otros. Aprender a Ser. pág. 59.

Sin embargo este requerimiento no se manifiesta únicamente en la demanda de formación de cuadros, sino en la necesidad de actualizar y adecuar a los cambios, a cambios científicos, tecnológicos y aún sociales:

"Vivir en una época de tan grandes cambios pone a prueba una de las funciones tradicionalmente conocidas de la educación: la transmisión, no sólo del conocimiento sino de los valores socialmente sancionados. Ambos, conocimientos y valores están siendo objeto de continuas modificaciones; los primeros por el avance acelerado de la ciencia y la tecnología; los segundos, por la no menos irrefrenable condición humana de hacer del cambio social el motor del progreso."⁽¹⁾

Las demandas educativas del sistema capitalista de producción se caracterizan por reclamar y hacer realizar una preparación cualitativamente diferente a la educación desarrollada en el sistema feudal, esto es, se trata de demandas educativas surgidas a partir del desarrollo de las fuerzas productivas y de la transformación de las relaciones sociales de producción, proposición que nos permite indicar las siguientes diferencias con respecto a la teoría burguesa

(1) Soler Roca M. La Educación Permanente y sus perspectivas en América Latina. pág. 2.

se que pretende explicar las demandas educativas del sistema capitalista, como demandas propias de la revolución industrial y de la revolución científica y técnica:

- Los dos fenómenos mencionados —la revolución industrial y la revolución científica y técnica— deben explicarse como producto del desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción.
- Revolución industrial y revolución científico-técnica son dos fenómenos que se dan cronológicamente en momentos diferentes —última mitad del siglo XVIII y primer tercio del XIX— pero que se influyen mutuamente.
- La ciencia en el sistema capitalista de producción se encuentra supeditada a las demandas del capital. (1)

De esta forma negamos la explicación que pretende argumentar que la revolución industrial y los

(1) Sobre los tres puntos expuestos se puede consultar la obra de Harry Braverman, Trabajo y Capital Monopolista, particularmente la parte II, capítulo 7, La Revolución Científica Técnica, en el cual el autor no sólo reconoce la supeditación de la ciencia al capital, sino que afirma que la ciencia es convertida en un agregado del capital; que la ciencia en el sistema capitalista de producción es transformada en capital.

avances científicos y técnicos repercuten en cambios educativos mismos que se presentan exclusivamente, - como demandas propias de desarrollo científico, y re afirmamos que las demandas educativas surgidas a par tir de estos fenómenos son demandas productos del -- desarrollo histórico, por lo tanto son demandas del sistema capitalista de producción, deduciendo con -- respecto a la educación permanente que dicha concep ción retoma desde sus inicios las demandas educati-- vas propias del capital.

1.2.2. Educación e Incorporación del Educando a su Sociedad.

Concebir a la educación como un proceso de -- formación factible de delimitarse temporalmente, con lleva el supuesto de que el objetivo fundamental de la educación es "preparar para la vida", el cual e - su vez, permite hacer una diferencia entre el proce so de educación del sujeto educando y su "incorpora ción" social como "agente activo", en última instan cia, la incorporación del individuo a su sociedad co mo fuerza de trabajo.

De acuerdo con este supuesto la educación -- formal se identificaba con el proceso de educación - del sujeto y sólo una vez concluido éste, "el educan do se encontraba en posibilidad de incorporarse a -- desarrollar una actividad productiva en su sociedad".

Tradicionalmente se aceptaba que "la infancia es la edad ideal para la educación" y que "el educando aprende en la infancia aquello que deberá hacer - cuando sea adulto" (1).

Afirmaciones que podían hacerse extensivas en un sentido temporal únicamente, alcanzando a comprender la adolescencia y la juventud.

De esta forma, el período clásicamente identificado como período de formación del sujeto educando se circunscribía a la juventud y la resultante de esta corta visión se manifestaba principalmente en la población adulta, la cual se consideraba "formada"; - proposición que negaba la necesidad de considerar la educación de adultos como parte integrante del sistema educativo y proponía como respuesta a las necesidades de educación de adultos, programas o acciones complementarias o correctivas.

*Paul Lengrand expresaba, en 1958: "Hasta el siglo XIX se aceptaba que la vida del individuo se repartía en - dos grandes períodos de duración muy desigual. El primer

(1) Parkyn G. Op. cit. págs. 13-14 Texto Original: "l'enfance est l'âge idéal pour l'éducation" "...on devrait apprendre aux --- enfants ce qu'il leur faudra savoir une fois adultes".

ro, del nacimiento hasta una edad que la sociedad fijaba arbitrariamente, en el que el individuo recibía una formación que le aportaba los conocimientos, nociones y comportamientos gracias a los cuales podría ejercer sus funciones y asumir sus responsabilidades. Este período finalizaba en un momento dado, para hacer entrar al individuo en la edad adulta. El período de aprendizaje estaba concluido". (1)

La teoría de la educación permanente niega la existencia de una edad para la educación y sostiene que la educación es un proceso a lo largo de la vida, que comprende todos los aspectos o formas en que ésta se manifiesta: "(...) no consideramos que exista una edad para la educación y una para la vida; creemos que la educación es una dimensión de la vida (...). Queremos pues, en primer lugar, que la educación permanente sea coextensiva a la vida, y, en segundo lugar, que tenga un sentido para todos los diversos elementos de la sociedad y, en este sentido, preferimos emplear la expresión "formación permanente". (2)

De esta forma no sólo se reconoce que la educación no se realiza en un período específico de la vida - con lo cual se valida la educación de adultos como parte integrante del sistema educativo, sino que se reconoce --

(1) Langrand P. citado en: Castrejón Díez y Angeles Gutiérrez Educación Permanente, Principios y Experiencias. pág. 17
 (2) Fullat O. Op. cit. págs. 12-15.

que el proceso educativo no es un período que anteceda a la incorporación del educando a una realidad social determinada y aún más, que la educación no es un proceso de formación que pueda considerarse en momento alguno "acabado", sino por lo contrario, que es un proceso permanente.

1.2.3. Educación Continua y Sistema Educativo.

La aceptación de que la educación no es un proceso realizable en un período de vida específico, trae cambios no sólo para la educación de adultos: "casi todos los métodos y técnicas que ahora se aplican para educar a la juventud deben modificarse para ajustarlos a esos tres principios (es decir, los principios de la educación considerada como un proceso que dura toda la vida). La educación de los jóvenes debe hacerles comprender que están preparándose para seguir estudiando y aprendiendo y que al empezar a trabajar no han terminado su educación. (1)

Es así que se valida la idea de que la educación es un proceso continuo, noción que viene a remarcar -

(1) Los tres principios a que se hace referencia son los siguientes: 1.- La educación es un proceso que dura toda la vida. 2.- Está relacionada con todos los aspectos de la vida. 3.- Los adultos desean y pueden aprender, por lo tanto hay que ofrecerles posibilidades de continuación del proceso educativo.- Liverigt A. ¿Es la Educación de Adultos un lujo o una necesidad?. Citado en: Hely A.S.M. Op. cit. pág. 72.

las deficiencias de los sistemas educativos principalmente los de los países capitalistas, los cuales comunmente tienen una estructura rígida, en lo concerniente a la forma en que están integrados y presentan por lo general una sola vía (escolarizada) o alternativa educativa:

"A pesar de ciertos recientes esfuerzos por incorporar mecanismos que concilien la continuidad con la flexibilidad la mayoría de los sistemas educativos no son tales, sino la sucesión de obstáculos que muy pocos alumnos pueden superar (1).

Reconocer la necesidad de que todo sistema educativo comprendiera la educación de adultos, (reconocimiento que se lleva a cabo desde la Segunda Conferencia Internacional de Educación de Adultos (2), sin modificar la noción de educación, constituiría en sí nuevamente el crecimiento lineal del sistema educativo, posición contraria a la teoría de educación permanente, vemos:

"La educación permanente, para el educador de adultos,

(1) Soler Roca M. Op. cit. pág. 2.

(2) "La educación de adultos deberá ser reconocida por todas las personas como un elemento normal y por todos los gobiernos como un elemento necesario del sistema de enseñanza de cualquier país". - UNESCO, IIe Conférence Mondiale sur l'éducation des adultes, P. 11, citado en: Low J. Op. cit. pág. 10 texto original: L'éducation des adultes devra donc être reconnue par tous les peuples comme un élément normal et par tous les gouvernements comme un élément nécessaire du système d'enseignement de n'importe quel Pays.

era la continuación de la educación después de la escuela, es decir, después del período de "preparación para la vida". Pocos fueron los que hicieron un alto para ver, en un momento de reflexión, que esa educación de toda la vida entrañaba todo un sistema de educación basado en ese concepto. Si lo hubieran hecho como algunos comienzan a hacerlo, habrían comprendido que una educación que dura toda la vida no es una "continuación" de la educación, sino una educación "continua" y que todos los aspectos de la educación deben planearse como un conjunto". (1)

El reconocimiento de la educación de adultos, como parte integrante del sistema educativo era una necesidad para poder dar respuesta a las demandas de educación de la población adulta, sin embargo no correspondía a la idea de una educación a lo largo de la vida.

No fue esta, la única confusión surgida a partir de la noción de educación continua, se manifestaron, también, confusiones en relación a las nociones de educación continua y educación a lo largo de la vida y en muchas ocasiones se igualaba educación de adultos y educación permanente. "(...) subsiste en muchos sectores la dificultad de distinguir entre educación permanente (life long education) por una parte y educación de adultos por

(1) Hely, A.S.M. Op. cit. pág. 75

otra. La dificultad parece derivar del hecho de que, antes de su adopción general, el término life-long education se equiparaba a continuing education, expresión ésta con la que en algunos lugares se designaba a la educación de adultos, ya que implicaba una educación que continuaba después de la terminación del período de escolaridad formal. Lo que es más grave, se equiparaba la educación permanente con la idea tradicional de que la función única o primordial de la educación de adultos era la de remediar las deficiencias de la escolaridad formal. (1)

Subsiste actualmente la tendencia de emplear el término continuing education para designar en la lengua Inglesa el término educación permanente, redundando en el empleo indistinto de los términos educación continua y educación permanente.

No obstante las confusiones surgidas a partir de la noción de educación continua, la principal aportación de las discusiones que tuvieron lugar a partir de estas confusiones, es la de considerar la educación como un proceso continuo; el cual debe comprender la educación de adultos como parte integrante de todo sistema educativo y niega la educación co

(1) UNESCO. Op. cit. pág. 25.

mo una acción complementaria, comprendiendo igualmente la integración de las partes o niveles de un determinado sistema educativo, conforme a la idea de la educación como un proceso que dura toda la vida.

La noción de educación continua es pues, un antecedente relevante cuya discusión y análisis permiten esclarecer el concepto de educación permanente, su formulación constituye un avance no sólo para la educación de adultos, sino que denotó también carencias con respecto a la noción tradicional de la educación y en relación a la estructuración de los sistemas educativos imperantes principalmente en los países capitalistas. Los avances y la visión misma sobre este último punto, se han manifestado a través de posiciones ampliamente conservadoras como la que a continuación se presenta: "(...) la finalidad sería lograr que el sistema educativo se halle en estado permanente de revisión y de reforma y que su naturaleza, metódicamente, evolutiva responde a la situación espontáneamente⁽¹⁾ transformadora de la sociedad (...)"⁽²⁾. Posición que nos obliga a considerar como válida únicamente la crítica referida a la inflexibilidad del sistema educativo y a remarcar ésta, como una crítica que permite la elaboración del concepto de educación permanente.

(1) Subrayado de FPM.

(2) Castrejón Díez J. y Angélica Gutiérrez C. Educación Permanente. pág. 24.

1.2.4. Desescolarización y Educación Informal.

Finalmente la crítica dirigida a demostrar la errónea concepción que reconocía en la escuela la --- "institución educativa" por excelencia. Este reconocimiento se deriva, en primera instancia de la institucionalización de la educación y en segunda de las deficiencias de la forma en como están estructurados los sistemas educativos, los cuales habían derivado en una concentración de la acción educativa a través de la escuela, concentración que no sólo repercutía en la forma como se pretendía dar respuesta a la demanda de educación, sino que no consideraba a la misma como un proceso realizable en toda práctica social, negando a su vez, la relevancia de la influencia educativa que ejercen en el sistema capitalista algunos medios no específicamente educativos, como son los medios masivos de comunicación.

La idea de que la educación se ejerce fundamentalmente a través de la escuela es una idea que concierne a la noción tradicional de la educación, la cual reconoce la influencia del medio ambiente en la función educativa, pero que sin embargo adjudica a éste último un lugar de segunda importancia y lo sitúa principalmente como complementario de la acción ejercida por la escuela, identificando y circunscribiendo la educación a las posibilidades que ofreció un siste

ma educativo estructurado bajo esta limitada visión: "En la mente de nueve de cada diez individuos, educación equivale a escuela. Se trata de una actividad un tanto particular, definida por unos programas, -- unos métodos y un personal especializado, constituyendo todo ello un mundo aparte. (que) Tan sólo se le podría caracterizar con el adjetivo, que le es -- propio, de escolar. La escuela es un paréntesis de la vida. Se entra en ella y se sale. Al entrar, -- uno asume el personaje de escolar, personaje que -- abandona al salir de clase. Es comprensible que la mayor parte de los adultos se resistan a participar en el juego y generalmente lo hacen aquellos que se ven obligados por necesidad u obligación, generalmente económica o profesional"⁽¹⁾

Es nuevamente con respecto a la educación de adultos que se hace evidente la obsolescencia de la noción tradicional de la educación. En principio y como se ha referido, el adulto se veía obligado a acudir a la única institución que aseguraba un reconocimiento social; a un proceso educativo que además de ser la única alternativa educativa reconocida, se caracterizaba por estar desvinculado de la realidad, por ser un proceso diseñado sin articulación con -- otras prácticas sociales determinantes, como es en el

(1) Lengrand P. Introducción a la Educación Permanente. pág. 60.

caso de los adultos la actividad productiva del educando.

El reconocimiento de que la escuela era la -- institución educativa por excelencia, concuerda con la idea de que la educación se realice en un período específico de la vida y no sólo circunscribe al adulto a una educación complementaria, sino que niega la posibilidad de que la educación se realice fuera del ámbito escolar, posición que a su vez niega la educación ejercida por el proceso de producción en relación al grado de destreza, habilidades y "cualidades" que debe reunir la fuerza de trabajo, de acuerdo a los requerimientos del capital.

Una reconsideración de la escuela como único agente educativo conduce a: "modificar las nociones de tiempo y espacio en la educación, trae como consecuencia la pérdida de su monopolio, por parte de la escuela; ésta se convierte sólo en un agente de su proceso. Para cumplir las nuevas tareas que le están, la escuela debe sujetarse a una transformación cualitativa y dejar de ser la estructura única, jerarquizada: debe constituirse en un cuerpo distinto dentro de la sociedad e integrarse realmente a la vida comunitaria; buscar su finalidad fuera de ella -- mismo, abandonar su carácter marginal y aislado, para proponer soluciones a la problemática que deriva

de las características sociales⁽¹⁾.

Nos interesa puntualizar que la crisis de la educación se considera como la inadecuación de la es cuela con el cambio social: "(...) la escuela de hoy "permanece inmutable en una sociedad en una sociedad en transición, constreñida por los graves problemas socio-políticos que exigen soluciones cada vez más - rápidas y ajustadas al mundo de hoy" (...) "preten- der que la escuela es la única vía educativa ha iden tificado peligrosamente la educación con la escolari zación". Por lo que diferenciar "claramente las fun- ciones escolares de la función educativa genérica, - es una premisa fundamental para poder planificar en forma adecuada cualquier labor educativa del futuro. Solo así la escuela pasará a ser uno de los medios - educativos de la comunidad"⁽²⁾.

Otra de las resultantes de importancia de la negación de la educación como una actividad circunscrita a la escuela, es el reconocimiento de prácti- cas educativas realizadas fuera del sistema educati- vo, prácticas ejercidas principalmente por el contex- to socio-económico del educando y reconocidas bajo -

(1) Castrejón Díez J. y Angeles Gutiérrez O. Op. cit. pág. 28.

(2) Documento ILCE-UNESCO, Tema I, "La Escuela de Hoy". Citado por Castrejón Díez J. en su libro: La Escuela del futuro. pág. 9.

la noción de educación no formal: "Las nuevas concepciones en materia de sistemas educativos abunda Hochleitner y, en concreto, la tan difundida idea de educación permanente, proponen la conjunción armónica y equilibrada de una educación formal, que corresponde a la ofrecida por los tradicionales sistemas educativos, junto con la educación no formal típica de los tradicionales programas para adultos, los cuales requieren ser mejor coordinados en el futuro, adaptados a las necesidades de nuestro tiempo, todo ello - junto con la educación que podríamos llamar informal" (1).

Existe cierta confusión en relación al empleo de los términos educación no formal y educación informal, para el presente trabajo interesa la noción de educación informal, respecto a la cual se afirma:

"Por educación espontánea (informal) entendemos el proceso por el cual, durante su vida, todo individuo adquiere actitudes, valores, aptitudes y conocimientos a partir de su experiencia cotidiana y de la influencia y recursos educativos, procedentes de su medio-ambiente en la familia, en el entorno social, en el trabajo y en el juego, en el mercado, en la biblioteca y por la intermediación de los me--

(1) Citado por Flores Jaramillo R. Op. cit. pág. 18.

dios masivos de información⁽¹⁾.

De este modo se reconoce no solo la necesidad de que la educación no se circunscriba a la acción de la escuela sino, que se amplie el concepto mismo de educación, para dar reconocimiento a las prácticas educativas no institucionalizadas como tales.

(1) Lowy J. Op. cit. pág. 27. Texto Original: "Par éducation spontanée (informal), nous entendons le processus par lequel, sa vie durant, tout individu acquiert des attitudes, des valeurs, des aptitudes et des connaissances à partir de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives issues de son environnement-dans la famille et dans l'entourage social, au travail et dans le jeu, au marché, à la bibliothèque, et par l'intermédiaire des moyens de grande information".

2. EDUCACION Y EDUCACION PERMANENTE.

A lo largo de nuestra exposición hemos enfatizado la relación de la educación permanente con la educación de adultos. En este momento es necesario señalar que en sus orígenes la educación permanente se consideró como un postulado referido y válido únicamente para la educación del adulto, de tal forma, es conveniente señalar que son tres las principales acepciones adjudicables al concepto de educación permanente. ⁽¹⁾

- 1.- La educación permanente como una forma especializada de la educación de adultos.
- 2.- La educación permanente como un sinónimo de la educación de adultos.
- 3.- La educación permanente como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida del sujeto educando.

Fácilmente se puede identificar un cambio fundamental entre las dos primeras y la última acepción del concepto de educación permanente expuestas, cambio que a su vez ejemplifica la trayectoria seguida en el establecimiento de dicha concepción.

En las dos primeras acepciones, la educación permanente se halla claramente circunscrita a la educación de adultos. En

(1) Véase Castrejón Díez J. y Angeles Gutiérrez O. Op. cit. págs. 19-21.

la tercera, por lo contrario, se indice como válida para todo educando, sea éste niño, adolescente o adulto, es decir, en las dos primeras excepciones la educación permanente no se ha desarrollado a un grado tal que se postule como enfoque o concepción educativa general, sino que se plantea como un concepto paralelo al de educación de adultos, quedando en ocasiones reducido a la designación de ciertas formas organizativas de la misma.

Para el presente trabajo es determinante el hecho de postularse -la educación permanente- como válida para todo sujeto educando, dado que de otra forma no nos encontraríamos analizando una concepción general de la educación.

2.1. Concepto de Educación Permanente.

Con objeto de plantear un marco de referencia, a continuación exponemos una breve definición de educación permanente, ya que a lo largo de nuestro trabajo pretendemos desarrollar una vasta conceptualización de la misma.

"El concepto de educación permanente --afirma Parkyn-- no es difícil de comprender. Todos sabemos que en el mundo moderno, los conocimientos y las condiciones de existencia se renuevan a tal ritmo que las personas no pueden pretender pasar su vida sin tener que aprender muchas cosas nuevas. Es evidente que no podemos aprender en nuestra infancia y nuestra adolescencia todo aquello que habremos de necesitar duran

te toda nuestra vida". (1)

Por su parte, Lengrand sostiene: "Entendemos por educación permanente un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas". (2)

Se puede observar que estas dos definiciones no hacen diferenciación alguna respecto a un determinado sujeto educando y que inciden en la acepción de educación permanente como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida; igualmente que se ha aceptado la necesidad de una educación no sólo continua sino en constante renovación, la cual no se restringe a experiencias educativas realizables en el sistema escolar, comprendiendo una dimensión más amplia tanto temporalmente como por la forma como se puede realizar.

(1) Parkyn, G. Op. cit. pág. 8, Texto Original: Le concept d'éducation permanente n'est pas difficile à saisir. Chacun sait maintenant que, dans le monde moderne, les connaissances et les conditions d'existence se renouvellent à un tel rythme -- que personne ne peut prétendre pouvoir passer sa vie sans avoir à apprendre beaucoup de choses nouvelles. Il est évident que nous ne pouvons apprendre pendant notre enfance et notre adolescence tout ce dont nous aurons besoin pendant toute notre vie.

(2) Lengrand P., Op. cit. pág. 26

A su vez hacemos notar la ambigüedad de las afirmaciones hechas, principalmente en la definición de Lengrand, quien al emplear términos como "la educación en la plenitud de su concepción", "totalidad de sus aspectos y dimensiones", no especifica la significación del concepto de educación permanente, dando lugar a interpretaciones divergentes y poca claridad en relación al mismo. Por nuestra parte nos hemos limitado a reafirmar proposiciones ya expuestas en este trabajo y pretendemos suplir la deficiencia mencionada con la exposición de los principales postulados de la educación permanente.

A efecto de continuar delimitando la posición sostenida por los teóricos de la educación permanente, consideramos oportuno en este momento observar su concepción de la educación, y es en este sentido que nos permitimos nuevamente citar a Paul Lengrand, quien es quizá el autor más representativo de la posición sostenida por la UNESCO, además de ser factible considerarlo como uno de los pioneros de la educación permanente, Lengrand afirma:

"...la educación tiene una función de transmisión que no podemos olvidar. De ella depende el establecimiento y mantenimiento de la relación entre las actuales generaciones y las precedentes. Sería un error romper con el pasado, con todos los pasados, por mucha fuerza con que se imponga la necesidad de innovar y seguir la evolución del mundo".⁽¹⁾

(1) Lengrand P. Op. cit. págs. 145-146.

Habríamos de identificar que nos encontramos ante una antigua y conocida posición abstenida por las más tradicionales corrientes educativas, así como por el enfoque igualmente conservador de diferentes corrientes de la sociología de la educación, que se remiten a los estudios desarrollados por Durkheim y algunos de sus seguidores (1) o sea, la postura que justifica la educación -- como la transmisión de la herencia cultural por las generaciones viejas sobre las nuevas; la concepción que valida todo proceso de formación del sujeto educando, remitiéndose a los principios, normas y valores comunmente aceptados y generalizados en un momento determinado del desarrollo histórico, planteando la perpetuación de estos valores a través de la imposición de los mismos por la organización social vigente, fenómeno cierto pero que sin embargo, no considera el momento de ruptura o transformación social, haciendo imposible una respuesta crítica y en última instancia, una respuesta que plantea la ruptura y transformación de la formación social que se va a estudiar.

-
- (1) Ver por ejemplo Sociología de la Educación, de Fernando de Azevedo, texto en el que afirma: "La lengua, la moral, la religión, las ciencias, todo lo que integra la cultura de un grupo, es producto social, obra colectiva, y es su conjunto lo que forma el "ser social"; constituir y organizar ese ser en cada uno de nosotros enseña Durkheim, es el objetivo concreto de la educación (...) la sociedad desempeña el papel de un mecanismo de transmisión que supone la manutención de la sociedad como un todo (...). La educación es, como se ve, un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones (...) el fenómeno de la educación que se da en todos los grupos sociales, se distingue de los otros hechos sociales por su función específica que consiste en un proceso de transmisión de las tradiciones o de la cultura de un grupo de una generación a otra". pág. 61-62

2.2. Sujeto y Objeto de la Educación.

Nos hemos propuesto estudiar la forma en como conceptualiza la educación permanente al sujeto y al objeto de la educación, problema que hemos de abordar en este apartado.

Consideramos de particular interés la forma como conceptualiza la educación permanente al sujeto y al objeto de la educación, en la medida en que por su generalidad estos dos aspectos constituyen posiciones determinantes para una concepción educativa que se postule como la concepción que invalida y transforma la noción de educación, asimismo que pretenda dar respuesta a las interrogantes que se manifiestan como carencias o inadecuaciones de la concepción tradicional, pues desde nuestro punto de vista no es posible transformar la concepción de la educación -- sin transformar a su vez la perspectiva sostenida por la misma -- en relación al sujeto y objeto de la educación, sin transformar en estos dos aspectos fundamentales, la noción de educación.

Trataremos pues, de delimitar la posición de los teóricos de la educación permanente, introduciendo señalamientos que nos permitan identificar el grado de desarrollo de la concepción -- que nos ocupa.

Iniciamos nuestra exposición con lo que en experiencia se presenta como una perspectiva crítica:

°El niño está sometido al mundo de los adultos, personificado por los padres o las autoridades escolares. No está en condiciones de decidir por sí mismo; ni puede escoger lo que le

apetece, o le desagrade. En lo que respecta a la educación, es un mero objeto" (1)

Esta posición presupondría una crítica al hecho de que - la educación se realice como una práctica impositiva, basada en la negación de las posibilidades de participación y decisión del sujeto educando con respecto a su propio proceso educativo, sin embargo, la referencia hecha presenta desde nuestro punto de vista la siguiente carencia:

Se circunscribe al problema de la educación del niño, por lo que puede suponerse que el adulto tiene una participación -- "consciente" en sus prácticas educativas, pues que el niño sea un "mero objeto" para la educación se adjudica a que está sometido - al mundo de los adultos, de esta forma se supone implícitamente que el adulto al participar en un mundo de adultos puede "decidir por sí mismo" o escoger lo que conviene.

"Insertarse de una manera consciente en sus prácticas educativas", es una posición que sitúa al adulto fuera de un proceso de ideologización, esto es fuera de la sujeción ejercida por las relaciones sociales de producción y por la propia ideología dominante.

Una pregunta que nos permitirá aclarar la proposición hecha por los teóricos de la educación permanente y que está dirigida a denotar el carácter conservador de esta concepción es: --

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 60.

¿Cómo concibe la educación permanente la inserción del sujeto en su contexto social?. Veamos: (...) "Este individuo es considerado simultáneamente como ser autónomo en su relación con los demás y con la sociedad en general. Está a la vez aislado y relacionado. (...) Pertenece a la vez a lo particular y a lo universal: a lo particular en la medida en que se siente miembro de una colectividad, actuando en tanto que tal, compartiendo los sentimientos, tradiciones y formas de vida de una sociedad, de una clase o de un país; a lo universal en la medida en que es capaz de percibir a la humanidad como comunidad con las infinitas diversidades de la expresión humana, y sintiéndose solidario de los restantes hombres, razas y pueblos, adquiriendo una visión planetaria (...) en fin (...) se convierte cada vez más en sujeto de su propia educación"(1).

Esta posición viene a corroborar nuestra afirmación, en relación a que se ha situado al educando fuera de la sujeción ejercida por las relaciones sociales de producción y por la ideología dominante, y esto porque a pesar de reconocerse que el individuo forma parte de una sociedad, se ha establecido que sostiene una relación de autonomía con respecto a la misma; autonomía que le es proporcionada por un proceso educativo en el cual él es su propio sujeto, es decir el educando no sólo tiene conciencia de sus prácticas educativas, sino que encuentra en él mismo la razón de éstas, posición que niega que la educación sea un re-

(1) Ibidem. págs. 104-105.

querimiento de la propia organización y del desarrollo social.

Desde nuestro punto de vista se ha incidido en una visión individualista de la educación, no porque se niegue que el individuo se desenvuelve en un contexto social, sino porque se establece como razón de ser de la educación el propio sujeto - educando, y se concibe a éste, como un personaje dotado de una autonomía y de una capacidad de decisión que sólo es factible - de plantearse a condición de considerar al sujeto educando y a la educación misma, ajenos a la determinación ejercida por la estructura económica, por las condiciones materiales a partir de las cuales se establecen los requerimientos educativos, condiciones que determinan los contenidos y las prácticas educativas en que se desenvuelve el educando, determinando de igual -- forma la conformación de éste.

Hablar de la autonomía del sujeto educando, de su capacidad de decisión sobre su propio proceso educativo, es hablar de las posibilidades prácticas, concretas de que el educando en -- sus relaciones educativas, en sus relaciones pedagógicas se -- desenvuelva en un medio ambiente que reconozca su capacidad para determinar la forma y los contenidos de la misma; de un medio ambiente que además de reconocer la capacidad del educando para actuar sobre sus prácticas educativas, permita que el educando se inserte no sólo como agente receptor de contenidos predeterminados, de relaciones educativas preestablecidas, posición adoptada por largo tiempo por la educación: "Tradicionalmente, - (la educación) se ha limitado a la transmisión de una serie de -

contenidos a los educandos, quienes los reciben y aceptan de manera pasiva. El individuo es, desde este punto de vista, considerado como un ser inactivo que se adapta a su mundo, pero que no participe en su transformación" (1)

Como los propios teóricos de la educación permanente lo han reconocido, la participación del educando en todo proceso educativo que se desarrolle acorde a la noción tradicional de la educación se reduce al papel de agente receptor situado más bien como destinatario de la acción educativa, que como parte integrante de la misma; sus capacidades y posibilidades se ven reducidas a la aceptación de criterios y normas establecidas sin consideración alguna de los criterios e intereses de quienes habrán de adoptarlos y en muchos casos reproducirlos como verdades incuestionables, posición altamente criticable pero no por ello simplista de tratar.

¿ Significa que al referirse al acto educativo como una relación impositiva, que al hablar del educando como un ser pasivo se esté cuestionando la cosificación hecha por la educación en relación al sujeto educando? Cosificación que se da en la medida en que la educación se realice como una actividad monopolizada, pues sostenemos que la visión que permite representarse al educando como "sujeto de su propia educación" presupone:

a).- Una variación entre sujeto y objeto de la educación,

(1) Castrejón Díez J. y Angeles Gutiérrez O. Op. cit. pág. 7.

pues afirmar que el sujeto educando puede devenir en --
 sujeto de su propia educación presupone que el objeto -
 de la educación es principalmente: la de dar esta capaci-
 dad al sujeto educando, esto es, educarlo para que "es-
 coja por sí mismo", para que adquiere "conciencia".

- b).- Esta variación está basada en una cosificación del su-
 jeto educando, en la medida en que se supone una iden-
 tidad del sujeto y del objeto de la educación, sin esta-
 blecerse una especificidad propia para cada uno de -- -
 ellos, en la medida en que la educación reconoce como -
 objeto el propio sujeto educando.

A partir de estas variaciones y en contraposición a la con-
 cepción tradicional de la educación, la concepción de educación -
 permanente critica que el sujeto educando sea tratado como un "me-
 ro objeto", sin embargo este enfoque proviene no sólo de situar --
 el sujeto educando como un agente receptivo, sino también de la -
 negación del sujetamiento ideológico ejercido por la estructura --
 social.

A su vez, el señalamiento de la necesidad de representarse -
 de una manera concreta al sujeto educando permitirá a la educación
 permanente intentar negar que el educando sea tratado como un "me-
 ro objeto", pues se adjudica este fenómeno a la "abstracción, pro-
 ducto de la inserción social del individuo: "El hombre moderno -
 es víctima de la abstracción. Todo converge para dividirlo y rom-

per su unidad: la división de la sociedad en clases, la condición del trabajo parcializado, en el cual el individuo no percibe ni las estructuras ni el sentido del conjunto de la producción y donde no consigue insertarse; la oposición entre trabajo intelectual y trabajo manual (...) (1). "El hombre al ser sujeto y no objeto, no debe ser manipulado. En este sentido la participación es contrapartida de la alineación, pues permite al hombre encauzar sus posibilidades y oportunidades para tomar su destino en sus manos (...) (2).

Afirmar que el hombre moderno es víctima de la abstracción y reconocer ésta como producto de las clases sociales y de la división del trabajo es una tesis que requiere de una respuesta, pues de otra forma se estaría negando la posibilidad de una representación concreta del sujeto educando, sin embargo la respuesta ofrecida por la educación permanente se encuentra en "la posibilidad de participación del educando", participación "desalienadora" en el sistema.

Aceptar que las clases sociales y el trabajo parcializado dan como resultado que el "hombre" sea víctima de la abstracción es aceptar la incapacidad teórica y práctica de una determinada concepción de plantearse concretamente los problemas educativos, pues, de qué abstracción puede ser víctima el hombre a no ser de la incapacidad teórica de plantear y dar respuesta a

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 103

(2) Castrejón Díez J. y Angelen Gutiérrez O. Op. cit. pág. 56.

Problemas concretos .

Ciertamente existe la tendencia a identificar como el hombre moderno al "hombre masa", ¿pero el hombre masa obedece a una representación concreta?, o por lo contrario, concretamente nos encontramos con los individuos que al definir en cuanto a su posición respecto a los medios de producción, en cuanto a su nivel de ingreso, formas de vida y de pensar, forman parte de clases sociales correspondientes a formaciones sociales específicas.

Este hombre concreto, este hombre perteneciente a una clase social determinada no sólo puede ser representado teóricamente, sino que no requiere cosificarse, -pasar a ser objeto- para -- "dejar de ser manipulado", aún menos cosificarse encontrando la razón de esta cosificación en sí mismo y si por lo contrario requiere organizarse partidaria y clasistamente -y con una posición de ruptura con la ideología dominante- para poder dar una respuesta concreta a problemas derivados del desarrollo histórico de la sociedad.

Nos queda por discutir la propuesta hecha en el sentido de que la "participación es contrapartida de la alienación", habremos pues de delimitar el tipo de participación que propone la nueva concepción educativa. Como se podrá observar en los siguientes párrafos, es preciso desechar al respecto toda pretensión tendiente a transformar el monopolio ejercido por el Estado en cuanto a la determinación de la forma, contenidos y métodos -bajo los cuales es conformado el sujeto educando; monopolio base

do en los países capitalistas en las decisiones e intereses de la clase dominante, mismos que niegan de principio toda capacidad de participación de las masas en la planificación y el desarrollo de cualquier acción educativa.

Denotamos así mismo un avance de carácter pedagógico, en el cual la llamada participación del sujeto educando se da en la medida en que la relación educador-educando se va transformada como resultado del cuestionamiento del papel del educador como poseedor del saber, visión que concordaba plenamente con una perspectiva de "transmisión de conocimientos" en el acto educativo y que situaba al educando como receptor de los mismos, posición que es necesario modificar haciendo resaca el proceso educativo ya no en los conocimientos o habilidades del educador, sino en el desenvolvimiento del propio educando.

Este cuestionamiento es originado por corrientes pedagógicas que han peraltado la transformación de las prácticas educativas: ¿Existe acaso desde el punto de vista de la autoridad, en el mundo de hoy, algo que se asemeje a la concentración de poderes en la persona de un enseñante? Se dedica a instruir, a formar, tiene el privilegio del saber y de la edad. Tiene razón por definición; es juez, prácticamente sin apelación posible, y ejecutor. (1)

Es esta una crítica que encuentra sus bases en posiciones como las de Paulo Freire, quien en su contenido: "(...) el educando

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 47

es el objeto de manipulación de los educadores que responden a su vez a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar es entonces todo lo contrario a hacer pensar, es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir⁽¹⁾

Sin embargo, dirigir la crítica hacia el educador -identificando educador con profesores- es una apreciación falsa del problema, pues como afirma Marx en el prólogo al *Capital*: "Quien como yo concibe el desarrollo de la formación económica de la sociedad como un proceso histórico-natural, no puede hacer al individuo responsable de la existencia de relaciones de que él es esencialmente criatura, aunque subjetivamente se considere muy por encima de ellas". (2)

Es así que la crítica planteada, al circunscribirse a la relación educador - educando, en términos de personificación, se limita a realizar pequeñas modificaciones que presentan en apariencia una mayor participación del educando en su proceso educativo, al "desenvolverse" éste en forma activa -en términos de desempeñar actividades-, conforme a lo que se ha denominado "dinámica de grupos", problema que no habremos de tratar, con mayor profundidad dado que incide principalmente en aspectos didácticos y por lo tanto no nos ocupa en este trabajo. Ahora bien, nos per

(1) Freire P. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Citado por Castrejón Díez J. y Angeles Gutiérrez O. Op. cit. pág.32.

(2) Marx C. *El Capital*. Tomo I, prólogo pág. XV.

nitimos calificar de aparente la participación del educando que - permite esta visión pedagógica, ya que ni siquiera se ha logrado que éste intervenga en la planificación de los sistemas y programas educativos, actividad de la cual se encuentra relegado y es el Estado el que se adjudica y monopoliza esta función.

Sostenemos, por lo contrario, que la participación del educando dista de circunscribirse a su desenvolvimiento en el acto educativo y que su participación en la determinación de los objetivos, contenidos y aún de la propia estructura del sistema educativo requiere de una estructura social que haga factible dicha participación.

3. PRINCIPALES POSTULADOS DE LA EDUCACION PERMANENTE.

En esta parte de nuestra exposición habremos de tratar acerca de los principales postulados de la educación permanente. Iniciaremos nuestra exposición haciendo referencia a lo que se puede considerar el principal postulado metodológico-didáctico de dicha concepción.

3.1. Aprender a Aprender.

Como una respuesta a la especialización proporcionada por el sistema educativo, como una respuesta a la parcialización del saber en el sistema capitalista, se establece como necesario el regreso a una educación general, proposición que dado el desarrollo alcanzado por las propias ciencias, así como por las relaciones de producción, se considera factible en la medida en que la educación reporte al educando una capacidad de aprender a aprender y no "un saber acabado".

"En adelante, en todo proceso -afirma Lengrand- ya no basta con poner el acento sobre el contenido necesariamente limitado y abstractamente delimitado; debemos (...) dotar al ser humano de los distintos elementos de un método que esté a su servicio a lo largo de todo su periplo intelectual y cultural". (1)

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 62.

En términos generales: "Aprender a aprender es necesario, porque cada día en mayor grado la educación sistémica resultará insuficiente para proporcionar al educando todos los conocimientos que puedan satisfacer el conjunto de sus necesidades e intereses; aprender a reaprender resulta de la velocidad con que se producen los cambios tecnológicos, políticos y sociales". (1)

La caducidad del conocimiento en relación a la rapidez de los cambios científicos, tecnológicos y sociales provoca, a nivel educativo, el planteamiento de la necesaria readecuación de los conocimientos adquiridos durante el proceso educativo formal; de esta forma se plantea como pertinente una educación que prevea esta necesidad y reporte al educando una capacidad de innovación que más que proporcionarle conocimientos y habilidades que habrán de tener una reducida vigencia, le reporte la capacidad de asimilar e incorporar, de manera continua, los conocimientos, habilidades y destrezas que le requiere la propia transformación científica, tecnológica y social.

Como postulado educativo, "aprender a aprender" -- constituye entonces, la denuncia de una carencia manifiesta principalmente en la población adulta, en la "población económicamente activa", la cual una vez "formada" --

(1) Soler Roca M. Op. cit. pág. 8.

se incorpore a desempeñar una función productiva, que le manifestará en un breve período de tiempo, como obsoletas la información y los conocimientos adquiridos "para siempre" en la escuela y que por otra parte le demandará la capacidad de "reaprender" constantemente, visión que se traduce en la perspectiva de una constante re-educación y conlleve la transformación de los propósitos o fines de toda acción educativa; esto es: "Actualmente la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar el mundo y a devenir cada vez más él mismo" (1), características que deberá adquirir el sujeto educando a partir de un proceso educativo basado en el desarrollo de un "espíritu científico".

"Por esas razones -comenzando por las necesidades actuales del trabajo y dominio de la realidad, hasta el dominio de sí mismo, de la adquisición del método científico e la formación de la ética individual- la formación del espíritu científico y de las ciencias aparece como una de las finalidades mayores de todo sistema educativo contemporáneo". (2)

(1) Faure E. y otros. Op. cit. pág. 220.

(2) OCDE, L'interdisciplinarité, citado en: Castrejón Díez y Angeles O. Op. cit. pág. 43.

Al afirmar que la educación deberá formar individuos capaces de aprender a lo largo de su vida y suponer necesario para este aprendizaje el que la educación y concretamente toda relación pedagógica o didáctica centren su atención, ya no en el contenido sino en la formación de un espíritu científico y crítico, nos encontramos ante un postulado vacío en un sentido metodológico, y ante un presupuesto positivista.

En el sentido metodológico, el traslado del contenido al método supondría que al adquirir el sujeto educando un método de aprendizaje permanente, le sería factible aprender diferentes contenidos y es entonces que preguntamos nosotros: ¿Es que método y ciencia se dan por separado? o, por otra parte: ¿Acaso se dé como un hecho la existencia de un "método general" para todas las ciencias, y, de ser así, ¿Podríamos entonces encontrar una respuesta en la generalización de la enseñanza de la filosofía, la lógica o la dialéctica como contenidos determinantes en la formación del sujeto educando?

A su vez, la posibilidad de que la educación se proponga dotar al individuo de una capacidad de aprender a aprender, a manera de infundirle un espíritu crítico, una capacidad analítica que le provenga de la propia práctica educativa y que al tener su raíz en la práctica educativa y no en una práctica política de ruptura y transformación de su mundo, se convierte en el sistema capitalista, y --

desde nuestro punto de vista, en la proposición de dotar al educando de un espíritu científico a manera de las más caras demandas de la corriente filosófica denominada positivista, pues a qué espíritu científico se hace alusión - sino a la capacidad de pensamiento crítico de que pueda - dotar la educación al educando, "capacidad" altamente determinada en la medida en que la educación, la ciencia y en general la cultura se encuentren subordinadas a los - intereses de la burguesía.

3.2. Aprender a Ser.

Al definirse la educación como un proceso a lo -- largo de la vida, como una actividad coexistente al de-- desarrollamiento del educando a través de su existencia, - se afirma la realización del acto educativo con base en la inserción del sujeto en las diferentes prácticas en - que se desenvuelve, ya sean éstas con propósitos educati vos específicos o no. Es decir, se valida el que el in- dividuo se educa fundamentalmente en la práctica, en la confrontación surgida a partir de las experiencias que - le reporta su participación social, ya sea ésta de carác- ter productiva, cultural o "simplemente recreativa", par- ticipación que habrá de moldear y conformar de manera -- continua al sujeto educando.

De esta forma "(...) todo acto educativo, ya se - trate de un estudio, un ejercicio o un práctica es una -

modificación del ser en el conjunto de sus dimensiones. El ser en sí mismo de algún modo, se convierte en el contenido de su propia educación. Este contenido, esta materia prima, va tomando forma a través de una actividad educativa y adquiere las capacidades y competencias -- que únicamente existían en el individuo de una manera -- virtual. (1)

Encontramos nuevamente una variación en cuanto a los fines de la educación, en la cual, el contenido de la educación ha quedado relegado por lo que constituiría la finalidad última de la misma, esto es, los contenidos -- educativos que comúnmente se determinan previa y externamente al sujeto educando, dan lugar a la definición del proceso educativo, ya no como una relación entre contenido-sujeto educando, sino como una relación sujeto educando y desarrollo de las capacidades del ser.

Denotemos asimismo la argumentación subyacente -- en esta proposición, en relación a sostener que el sujeto de la educación encuentra la razón de ser de ésta, en sí mismo, problema que hemos tratado en el apartado denominado Sujeto y Objeto de la Educación. Nos permitimos señalar, por otra parte, cómo este postulado conlleva aspiraciones educativas de carácter esencialmente democrata-burgués, en la medida en que se propone en última ins-

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 119.

tancia el desarrollo pleno del hombre, sin atender a los limitantes que impone el desenvolvimiento del individuo en un sistema de producción específico.

Concluimos nuestras anotaciones denotando la ambigüedad de la afirmación "aprender a ser" misma que -- adquiere connotaciones altamente conservadoras, en la medida en que se reconoce la educación como un acto tendiente a la satisfacción de las necesidades del individuo, -- surgidas a partir de su propio desarrollo, sin considerar que estas necesidades le son impuestas por el contexto social en que se desenvuelve, con lo cual "aprender a ser" puede traducirse en el reconocimiento de las normas y valores comúnmente aceptados en su contexto social y al mismo tiempo impuestas y determinadas por la clase social en el poder.

Los tres postulados educativos que habremos de exponer a continuación, el de desescolarización, el de ciudad educativa y el de comunidad educativa, son tres proposiciones determinantes no sólo para la comprensión de la teoría de educación permanente, sino para la delimitación de aspectos concernientes a una política educativa conforme a dicha concepción, problema al que habremos de referirnos conjuntamente con la exposición de los postulados mencionados.

3.3. Desescolarización.

Haciendo referencia a manera particular a la educación de adultos se menciona: "La experiencia y la reflexión demuestran que la educación de adultos no puede seguir los caminos señalados por la enseñanza tradicional - destinada a los niños. Los programas creados para el adulto sólo podrían funcionar con eficacia y alcanzar sus objetivos, si los responsables de estas actividades han recibido la formación psicológica, sociológica, técnica y pedagógica que corresponde a las motivaciones propias de los adultos, a sus capacidades de asimilación y a las exigencias de su desarrollo. Estos problemas revisten una amplitud tal y presentan tanta complejidad, que superan las posibilidades de la mayoría de los grupos privados. - Sólo el Estado tiene capacidad para responder a esta situación con los medios apropiados". (1)

Si hemos partido de la educación de adultos como una necesidad propia del sistema, habremos de reconocer que cualquier Estado capitalista constituye -no en el sentido de posesión sino en el sentido de poder- el medio por el cual se puede desarrollar una política educativa enfocada al adulto. No obstante el problema no es tan sencillo en la medida en que no se limite a una política para la educación de adultos, recuérdese: La edu-

(1) Lengrand P. Op. cit. págs. 84-85.

cación permanente "es un principio, declaró el Comité (Internacional de la UNESCO Para el Progreso de la Educación de los Adultos) que anima la conjunción del proceso educativo considerando como continuo durante toda la vida del individuo, desde su infancia hasta su último día, y exige por lo mismo una organización integral. Es necesario notar que el Comité había distinguido claramente el problema central de la educación permanente, a saber la organización integral. Declarando que esta organización deberá ser por una parte vertical -durante toda la vida- y horizontal a fin de abarcar los diferentes aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades" (1)

Proposiciones que afectan tanto a la estructuración de los sistemas educativos, como a la visión imperante en cuanto a la forma de realización del acto educativo: "Pero no se trata solamente de garantizar la continuidad lógica del proceso educativo (lo que ya constituiría en muchos países un gran avance), sino de reaver las funciones correspondientes a cada uno de estos niveles tradicio-

(1) Parkyng G. Op. cit. pág. 7. Texto Original: "C'est ce principe déclaré le Comité, qui anime l'ensemble du processus éducatif, considéré comme continu pendant toute la vie de l'individu de sa plus petite enfance à son dernier jour, et exigeant par la même une organisation intégrée. Il est à noter que le Comité avait clairement distingué le problème central de l'éducation permanente, à savoir l'organisation intégrée. Il déclare que cette intégration devrait, être à la fois verticale -pendant toute la durée de la vie et horizontale afin de couvrir les différents aspects de la vie des individus et des sociétés.

nales de la educación, la posibilidad de que haya una interacción entre ellos y de que, yendo más lejos, se produzca una relativa "desescolarización" de la escuela, a la que Illich llama esa "vieja y gorda vaca sagrada". (1)

Nuestro problema se va transformando en un problema de planeación educativa, dado que se pretende rebasar los límites del sistema educativo y desarrollar una práctica educativa desescolarizada, factible de realizar en la medida en que "la educación permanente apelerá a los recursos del Estado y a las posibilidades que tienen en el campo de la educación todas aquellas instituciones donde los hombres se organizan libremente para la solución de sus problemas comunes. La verdad es que son éstas las que más antecedentes tienen en actividades afines a la educación permanente, y que los servicios educativos confiados regularmente al Estado son los que deben cambiar en mayor medida". (2)

Detengámonos brevemente tratando de relacionar la posición respecto tanto a la escuela, como a lo que se trata de afirmar con las "posibilidades que tienen en el campo de la educación todas a aquellas instituciones..." ¿Qué debemos entender por otras instituciones en el campo de la educación? pues como sabemos, tradicionalmente, la escuela es la "institución" monopolizadora -en cuanto a

(1) Soler Roca M. Op. cit. pág. 8.

(2) Ibidem. pág. 15.

realización y reconocimiento- de la práctica educativa.

Es necesario mencionar sobre este punto, que el interior mismo de tendencias marxistas, existe la tendencia a estudiar la influencia de aparatos que al caracterizarse como eminentemente ideológicos ejercen una acción educativa.

Nos referimos concretamente a la posición sostenida por Althusser, en su texto *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, obra en la que se identifican como Aparatos Ideológicos de Estado: la Escuela, los Sindicatos, la familia, los Aparatos Ideológicos de Información como la Prensa, la Radio, la T.V., la Cultura misma.

Posición que tuvo aceptación dentro de círculos marxistas y actualmente cuestionada, pues como el propio Le Grange lo ha señalado: "Es necesario subrayar que Althusser, para definir los Aparatos Ideológicos de Estado recurre a la ideología dominante como factor de unificación. De esta manera, todas las instituciones burguesas son Aparatos Ideológicos de Estado, siempre que "funcionen" con la ideología. (y) La palabra "funcionar" es bastante vaga para que, por ejemplo, se mencione en los Aparatos Ideológicos de Estado a las empresas capitalistas que, en nuestra opinión funcionan y reproducen la ideología dominante (...)"⁽¹⁾ vaguedad que permite a Le Grange criticar a

(1) Le Grange H. Sobre el Método Marxista, pág. 197.

Althusser, que al haber excluido la ideología del proceso inmediato de producción, etiqueta como Aparato Ideológico de Estado, a todas las instituciones burguesas que no son empresas, a condición de concebir que la ideología es inyectada ahí por los Aparatos Ideológicos de Estado reproductores de las relaciones de producción.

En nuestra exposición hemos hecho referencia al surgimiento de la educación permanente a partir de carencias de la noción tradicional de la educación y como respuesta a demandas propias del sistema capitalista y hemos adjudicado los cambios educativos a cambios en el sistema de producción. Sin embargo, no es posible concebir el sistema capitalista de producción, sino como una conceptualización general, a partir de la cual es necesario analizar concretamente las particularidades que presenta en diferentes situaciones concretas, así como a lo largo de su desarrollo histórico. De esta forma y en cuanto a la educación permanente habremos de observar, que tanto por la época en que se valida (período 60-70), como por sus postulados corresponde a una forma específica del modo de producción capitalista: el imperialismo, fase en la que el alto grado de desarrollo de las fuerzas productivas, así como por la internacionalización del capital, la competencia a nivel mundial, un nuevo tipo de correlación de fuerzas a nivel internacional, la constitución del capital financiero y la formación de trusts monopolios y oligopolios, se presentan como fenómenos caracte-

risticos. (1)

El lector se preguntará que relación existe entre la posición de Althusser respecto a los Aparatos Ideológicos de Estado, el planteamiento de prácticas educativas no formales y el imperialismo, pues bien, conforme se desarrolle el sistema capitalista de producción, se conforma la organización social, tanto en lo tocando a producción, como a las demás formas de vida, derivadas de la propia organización social, dando como resultado en relación a la educación, que la exclusividad adjudicada a la escuela como principal centro en el que se realizaba. (y por lo tanto se reconocía) la práctica educativa, se ve modificada con el reconocimiento de la imposibilidad manifiesta para continuar adjudicando política y conceptualmente la realización de la práctica educativa, con base en "la acción ejercida por una institución específicamente destinada a educar".

Althusser por su parte nos explicará: en el mundo feudal la iglesia y la familia constituyen los principales Aparatos en que se basa la ideologización y calificación del Sujeto, así como los aparatos que permitirán al Estado asegurar la continuación del sistema de producción feudal.

(1) Nos hemos limitado a mencionar las características más generales del imperialismo, mismas que no encuentran desarrolladas en el texto de Bujarin N. "La Economía Mundial y el Imperialismo".

En el sistema capitalista de producción estos Aparatos complementados con Aparatos Ideológicos específicos en dicho sistema de producción, como: los Aparatos Ideológicos de Estado, Cultural, Escolares, Familiar, de Información, Religiosos, Jurídico Político y Sindical.

Por nuestra parte hemos visto como la educación permanente sostiene el reconocimiento de la educación no formal llevando esta proposición hasta afirmar: "En la formación escolar, en la familia, en la fábrica, en el taller de aprendizaje o en el sindicato, el productor, el consumidor y el ciudadano reciben unas enseñanzas, instrucciones y aprendizaje cuyos objetivos y efectos no concuerdan. La educación permanente supone un esfuerzo para conciliar y armonizar estos diferentes momentos de la formación, de manera que el hombre no esté en oposición consigo mismo. Al acentuar la importancia de la unidad, la globalidad y la continuidad del desarrollo de la persona impulsa la concepción de unos programas e instrumentos educativos que establezcan la comunicación permanente entre las necesidades y las enseñanzas profesionales, culturales, de formación general, y las diversas situaciones por las cuales y a través de las cuales todo individuo se realiza como tal".⁽¹⁾

Cabe aclarar que las anotaciones hechas en ningún

(1) Lengrand P. Op. cit. pág. 64.

momento tienen como finalidad identificar la posición de Althusser con la de los teóricos de la educación permanente sobre el punto que estamos tratando; identificación — que no es factible en la medida en que Althusser reconoce en la Escuela y el Sindicato, Aparatos Ideológicos, problema ampliamente velado por todas las tendencias educativas burguesas, quienes como se ha podido observar "aspiran a la realización del individuo como tal".

Nuestro propósito es enfatizar, que tanto por parte de algunas tendencias marxistas, como de tendencias claramente burguesas, se formule bajo diferentes contextos lo que en nuestra opinión no constituye otra cosa, que el reconocimiento y validación de lo que hemos llamado prácticas educativas no formales y específicas del sistema capitalista de producción, problema respecto al cual es necesario reconocer el incipiente desarrollo de análisis marxistas concretos, acordes a necesidades específicas y enfocados a denunciar la forma y el contenido de estas prácticas educativas.

Ahora bien, dentro de la propia educación permanente se dan diferentes tendencias en cuanto al reconocimiento de las prácticas que se han referido; vemos: "La educación extra-escolar es responsabilidad que también debe asumir el Estado.(...) Debe Crearse en todos nuestros países un Consejo Nacional que se encargue de coordinar a todas las instituciones y agencias extraescolares, no sólo para

evitar la dispersión de esfuerzos, sino con el propósito fundamental de garantizar que se encuadren dentro del objetivo educativo preciso (...).⁽¹⁾

A no ser que se pretendiera una transformación de las "agencias extraescolares" en centros eminentemente educativos, esta proposición es en extremo absurda, en la medida en que no se puede transformar una fábrica o un sindicato en un centro exclusivamente educativo a condición de que pierdan sus objetivos particulares.

Asimismo es necesario hacer notar que la proposición hecha se basa en la "coordinación" ejercida por el Estado para diversificar los recursos educativos. Esto es, nos encontramos ante el fenómeno de la participación de la iniciativa privada en la educación; fenómeno en que el Estado se adjudica la "coordinación" de toda iniciativa educativa, apelando a los recursos ofrecidos por "otros sectores sociales", lo cual conlleva eminentemente una alianza entre el Estado y la burguesía, que radunda en una política educativa, "plantada con base en la integración de los recursos de que dispone la sociedad" y representativo de los más caros intereses de la clase dominante.

Analicemos brevemente las posibilidades que ofrecen las llamadas "agencias extraescolares"

(1) Recomendaciones sobre educación extraescolar presentadas en el Coloquio Latinoamericano sobre Reforma Educativa, realizado en México en 1972; reporte final pág. 40.

3.3.1. Bibliotecas y Centros Recreativos.

En cuanto a las bibliotecas podemos decir que se trate de una herencia propia de la concepción tradicional y que en tanto que la educación se da con base en un sistema de apropiación privada y desigualdad social, se puede proclamar cuanto se desea la difusión de las bibliotecas, sin que por ello se haya transformado en lo más mínimo la práctica educativa.

Por su parte los medios o centros culturales y recreativos se basan y surgen a partir de una estructura de clases y permiten en mucho sostener a la burguesía una posición filantrópica y demagógica, que repercute en la mayoría de los casos —particularmente en el deporte— en una forma más de control ideológico para las masas.

3.3.2. Medios Masivos de Comunicación.

La relevancia educativa adquirida por los medios masivos de comunicación es otro aspecto que contribuye a identificar a la concepción de educación permanente, como un producto de la internacionalización del capital y característica del imperialismo.

"La expansión de los medios de comunicación hace urgentemente necesario que desde los primeros años de la formación se enseñe a las gentes a leer un diario o un libro, a mirar la televisión o a ir al cine o al teatro; pues es-

tos sectores de la cultura son finalmente un fragmento de un gran todo, que es la educación permanente."⁽¹⁾

Cabe señalar que esta idea no es estrictamente novedosa, en la medida en que existen intentos de vincular los medios de comunicación y la educación; sin embargo, estos intentos se han manifestado por una parte a nivel de la incorporación a la educación formal de los medios más difundidos como medios auxiliares o materiales complementarios del proceso educativo.

Ahora bien, la incorporación de los medios masivos de comunicación como medios o recursos auxiliares en el desarrollo de los programas educativos es una de las formas que se pueden considerar. Existe también la perspectiva un tanto cuanto más ambiciosa de emplear y en cierta medida transformar los medios masivos de comunicación en medios educativos en sí mismos.

Esta última forma o posición con respecto a los medios masivos de comunicación, parecería la más acorde con las sociedades capitalistas por la influencia educativa que han alcanzado, sin embargo, esta proposición se encuentra altamente limitada tanto en los países capitalistas dependientes como en los países metrópoli

(1) Hartung, H. Pour une éducation permanente, citado en Soler Roca M. Op. cit. pág. 24.

ya que aún considerando un país imperialista con una infraestructura económica desarrollada y consecuentemente una amplia difusión de los medios masivos de comunicación, toda tentativa -aún de carácter burgués- tendiente a realizar pequeñas modificaciones dirigidas a lo que se llama el "empleo de los medios masivos de comunicación con fines educativos", se enfrenta a oligarquías que basan la sujeción de las masas por medio del control de los mismos.

3.3.3. Fábricas y Sindicatos.

Consideramos adecuado incluir en este momento algunas reflexiones sobre un punto de particular interés en nuestro trabajo: la relación entre el proceso productivo y la educación. En nuestra opinión, es esta una práctica educativa determinante, tanto tecnológica como socialmente.

La escuela reporta una calificación y configuración ideológica a la fuerza de trabajo, sin embargo, en la medida en que en las sociedades capitalistas prevalece una tajante separación entre escuela y trabajo, la incorporación de la fuerza de trabajo al proceso productivo, lleva implícito un constante proceso de re-educación clasista.

La escuela -y no podría ser de otra forma en una

sociedad de clases- reporte al educando una formación eminentemente clasista; el proceso de producción le requerirá una adecuación constante de esta formación a los intereses específicos del capital, pero no sólo esto, sino que le habrá de educar con base en la práctica de una inserción y participación concreta en el proceso de producción, así como en determinadas relaciones sociales de producción. Concordamos pues, con los teóricos de la educación permanente: la fábrica, los sindicatos, en general todos aquellos organismos derivados de una organización productiva sobrepasen en mucho las pretensiones educativas de la escuela; resultando por demás innecesario referirse a la particular situación que prevalece en los países dependientes, en los cuales la fuerza de trabajo se caracteriza por contar con una formación y calificación derivada principalmente de su incorporación al proceso productivo, población que ha tenido un escaso o nulo contacto con el sistema educativo.

Sin embargo, el problema por lo menos desde nuestra posición, no se reduce únicamente a la planeación de los "recursos potenciales explotables" en educación, sino que reviste en el capitalismo el problema del sujeción, control y explotación de la clase obrera, -- acentuyendo el poder del Estado y de la burguesía, por medio no sólo de la explotación realizada en el proceso productivo, sino reforzando ésta, con base en la educación.

3.4. Ciudad Educativa.

Hemos visto cómo el sistema capitalista demanda una educación realizable bajo la intervención y coordinación de diferentes organizaciones sociales, a su vez, cómo esta demanda incide directamente en el reclamo de una transformación de la escuela y en general de la estructura de los sistemas educativos. Ahora bien, observemos y completemos el razonamiento seguido.

"Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los "sistemas educativos" y pensar en el plano de una ciudad educativa" (1). "La Ciudad --decía ya Plutarco-- es el mejor instructor". Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse e escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye" (2)

Aprender --y por lo tanto la educación-- es un proceso que se desarrolla en toda la vida del educando; por lo tanto,

(1) Faure E. y otros. Op. cit. pág. 40

(2) Ibidem. pág. 242.

la sociedad deberá ofrecer la oportunidad de que, ya sea dentro o fuera de la escuela, el educando "aprenda" (se eduque), proposición que en apariencia se circunscribe a la determinación del educando sobre las prácticas educativas, pero que se ve complementada con el reconocimiento de la acción ejercida por la sociedad sobre el sujeto educando por medio de la ciudad.

El término ciudad educativa, es en realidad un término que nos permite identificar que la teoría de educación permanente ha incidido en el reconocimiento del medio ambiente como educador en sí mismo, visión por lo demás estática y conservadora, ya que no considera la necesaria transformación del medio ambiente en un proceso de cambio social; pues cierto es que todo medio ambiente influye en la educación y conformación del sujeto educando, sin embargo, las connotaciones que tal influencia adquieren llevan implícitas una posición clasista, siendo necesario reconocer que de no sostenerse una posición crítica de transformación de las condiciones económicas y sociales prevalcientes, la influencia ejercida por el medio ambiente tiende a reproducir las condiciones prevalcientes.

Asimismo, el concepto de ciudad educativa es una noción que denota la necesidad de llevar a cabo una planeación educativa y social tal, que permitan el empleo de los recursos de que dispone una sociedad con fines educativos específicos, problema crucial en un sistema capitalista de producción, por la

dinámico propio del sistema, la cual permite en el mejor de --
 los casos una planeación sujeta a las crisis del capital y a --
 los intereses propios del mismo.

3.5. Comunidad Educativa.

El concepto de ciudad educativa conlleva la noción de --
 comunidad educativa; esto es, la teoría de educación permanen-
 te llega a identificar al "agente educativo" por excelencia, --
 mismo que supuestamente permitirá la puesta en práctica de los
 postulados impugnados. "(...) se pretende constituir una comu-
 nidad educativa diferente a la escolar", la cual generalmente
 se limita el intento de comunicar la escuela con la sociedad, --
 pero prohíbe la marginación. Ahora: "Se trata de abrir la es-
 cuela al exterior y llevarla a la comunidad, desplazando el --
 centro de gravitación educativo del territorio escolar a la vi-
 da social. Como resultado de este cambio de dirección, surge --
 una verdadera comunidad educativa que no pueda ser otra que la
 comunidad social misma, actualizada como educadora en todas y
 cada una de sus acciones"⁽¹⁾.

De esta forma, nos encontramos ante una concepción que
 demanda la desaparición de la escuela como centro monopoliza-
 dor de la educación, reconoce la acción educativa ejercida por
 diversos organismos sociales, reclama además el reconocimiento
 de estos organismos y su vinculación, por lo tanto, demanda una

(1) Ministerio de Educación del Perú, citado en: Castrejón Díez J.
 y Angeles Gutiérrez C. Op. cit. pág. 78.

plancación educativa con base en diversas instituciones u organizaciones y reconoce como sujeto de la educación al "individuo", sujeto que se presenta o manifiesta con base en su comunidad, de la cual recibirá la principal influencia y a la cual habrá de dirigirse la acción educativa.

Ahora bien, ¿qué debemos entender por comunidad educativa?; pues si bien es cierto se ha afirmado que "una verdadera comunidad educativa no puede ser otra que la comunidad social misma", esta proposición presenta a nuestro parecer diferentes posibilidades:

- a) Una tendencia a identificar cualquier conglomerado social bajo el concepto de comunidad, sin la menor delimitación del significado que se pretende adjudicar a dicho concepto.
- b) La noción de comunidad educativa se ha retomado del concepto antropológico de "comunidad" empleado para designar a grupos sociales vinculados por un idioma, costumbres y en general por manifestaciones culturales particulares y comúnmente diferentes al idioma, costumbres y cultura hegemónicos en un determinado país.
- c) Con la noción de comunidad educativa se pretende sustituir el concepto marxista de clases sociales, con lo cual en apariencia se lograría una noción más amplia o genérica de la forma como se constituyen los grupos sociales, pero que sin embargo repercute

en una representación abstracta de la organización social.

Sostenemos, por nuestra parte, que el postulado de comunidad educativa es difícil de sustentar, ya que el grado de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas ha incorporado a lo largo de la historia los grupos sociales, presentándose no grupos o comunidades dispersas, sino clases sociales claramente definidas conforme a la estructura productiva del sistema.

Este fenómeno no excluye la constitución de las -- clases sociales, con base en grupos o comunidades sociales -- con idiomas, o costumbres diferentes, pero sin embargo, en la medida que estas comunidades se encuentran insertas en una estructura clasista, se encuentran igualmente sujetas y con pocas o nulas posibilidades de imponer sus intereses a los intereses de la clase social en el poder.

En este sentido se puede hacer mención a lo concerniente a los países imperialistas y en cuanto a la incorporación de fuerza de trabajo proveniente de los países dependientes, o países capitalistas en crisis, como es el caso de los obreros italianos y españoles y su emigración a países como Alemania y Suiza, mismos que en poco o nada modifican la política educativa del Estado en cuestión, y cuya tendencia general es por una parte la incorporación y aceptación de los valores y de la cultura del país al que se integran, y por otra la lucha por la subsistencia de formas culturales amalgamadas

e combinatorias que les permitan continuar con manifestaciones culturales propias.

Respecto a los países dependientes, mismo que a lo largo de su desarrollo histórico presentan fenómenos que más bien sería necesario identificar como fenómenos de colonialismo interno, dirigido a la "incorporación" de comunidades indígenas, organizadas económica y socialmente en forma diferente a la organización social general y vinculadas, a través del mercado; comunidades que en cuanto a educación, se trata de población que por lo general se encuentra del radio de acción del sistema educativo y a quienes el Estado dirige comúnmente la acción educativa por medio de campañas e proyectos educativos, de los cuales quizá uno de los casos más representativos es el de alfabetización funcional, que mucho difieren de una acción a partir de las demandas propias de estas comunidades.

A su vez, es necesario reconocer, con respecto a los grupos indígenas, un grado de explotación y dominación tal que no es factible de conceptualizar bajo la simplista perspectiva de "retraso cultural", y que nos obliga a diferir en mucho en cuanto a la posible participación de estos grupos como comunidades educativas y señalar, por lo contrario, que para estos grupos el fenómeno de la educación constituye más bien un elemento de ruptura de sus foros de organización y producción, en tanto significa su integración a un sistema de producción, como condición de desarrollo histórico.

Una vez hechas estas anotaciones relativas a la noción de comunidad educativa, nos resta enfatizar lo abstracto de este postulado, remarcando que presupone, conforme a la propia teoría de educación permanente, como condición básica, la desescolarización de la educación, razón por la cual al ser empleada en relación a prácticas educativas escolarizadas, se limita en última instancia a sustituir la noción de grupo de aprendizaje por la de "comunidad de aprendizaje" o "comunidad educativa".

4. MATERIALISMO HISTORICO Y EDUCACION PERMANENTE.

"La sociedad capitalista no podía engendrar una concepción educacional con relación al trabajo, una educación para la vida, una educación para el trabajo. La sociedad capitalista, incluso, lo idealizaba todo: creaba esa mentalidad mística, esa esperanza de vivir del trabajo de los demás, esa enajenación del hombre y los bienes que creaba el hombre. La sociedad capitalista, además, engañaba a la juventud, no la preparaba para la vida. Educar es preparar para la vida, comprenderla en sus esencias fundamentales, de manera que la vida sea algo que para el hombre tenga siempre un sentido, sea un incesante motivo de esfuerzo, de lucha, de entusiasmo". (1)

Estas aseveraciones hechas por el máximo líder de la revolución cubana nos conducen de inmediato a las siguientes reflexiones: ¿Es posible que la educación permanente, la cual, según hemos visto es la concepción educativa que se postula como una respuesta a las necesidades de nuestra época, y pretende educar al individuo atendiendo a "la plenitud de sus dimensiones", pueda dar respuesta al problema de educar para la vida, educar en relación al trabajo y para el trabajo?

Ciertamente el párrafo citado hace una diferenciación fundamental: educación en un sistema socialista o educación en un sistema capitalista, sin embargo, no por esto se elimina el pro-

(1) Castro F. Educación en la Revolución. págs. 35-36.

blema señalado, pero se sostiene que la educación permanente es una concepción general y por lo tanto realizable en diferentes contextos históricos sociales.

Por nuestra parte, nos interesa principalmente analizar el problema del sujeto y del objeto de la educación, así como algunos de los principales postulados de la educación permanente, por lo que en este momento hacemos abstracción de esa diferenciación, para proceder a realizar una confrontación que nos permita señalar conclusiones referidas al problema que nos hemos propuesto.

Para ello habremos de cumplir algunos requisitos metodológicos, a saber: esbozar brevemente los aspectos básicos de la concepción marxista de la educación, que nos permitan estudiar la concepción de educación permanente, para de esta forma poder analizar de manera global y a la luz de una posición conceptual diferente, la posición sustentada por los teóricos de la educación permanente.

De esta forma habremos de exponer algunos de los elementos propios del marxismo, tanto en lo concerniente a educación como a aspectos socio-económicos e ideológicos, relacionados con el tema, para deducir con base en conceptos como conciencia y ser social, teoría y práctica, conciencia y participación de las masas, las carencias o implicaciones propias de la concepción de educación permanente.

La educación como ha afirmado Gaspar García Gallo, confor-

es a la posición sostenida por Marx en el Manifiesto, es un fenómeno de carácter clasista: "Es necesaria -se pregunta Marx- una penetración muy profunda para comprender que con las condiciones de vida de los hombres, con sus relaciones sociales, con su entorno social, se transforman todas las representaciones, conceptos, concepciones; en una palabra, también su conciencia (...) ¿No está también vuestra educación determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a nuestros hijos, por la intervención directa e indirecta de la sociedad a través de la escuela? Los comunistas no han inventado esta injerencia de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante." (1)

Ahora bien, ¿cuáles son los fundamentos que apoyan esta posición?

4.1. Concepción Marxista de la Historia y de la Educación,

En primer término, una concepción de la Historia opuesta a toda visión determinista e idealista; debido a que, la concepción marxista demuestra que en la producción social - los hombres establecen relaciones independientemente de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a un determinado grado de desarrollo de las fuerzas productivas.

Estas relaciones que forman la estructura económica, -

(1) García Gallo G. La Concepción Marxista sobre la Escuela y la Educación. pág. 57.

la base a partir de la cual surgen las superestructuras - jurídica, política y religiosa, a las cuales corresponden formas determinadas de la conciencia social. Esto es, la teoría marxista establece claramente que el modo de producción de la vida material determina en última instancia el desarrollo de la vida social, política e intelectual y que es la existencia social la que determina la conciencia y no la conciencia lo que determina la existencia como se creía de acuerdo a la filosofía idealista previa a Marx.

La concepción marxista de la historia tiene entonces, por base el desarrollo del proceso real de producción, y partiendo de la producción material, concibe la forma de las relaciones sociales ligada a esta forma de producción. Por lo tanto concibe a la sociedad civil como resultado del desarrollo social y la estudia tomando como fundamento de la misma el desarrollo histórico, situando el estado y explicando a partir de las contradicciones de cada una de las diversas producciones teóricas y de las formas de la conciencia, religión, filosofía, moral, etcétera. Permite así, exponer la cuestión en su totalidad y por tanto examinar la acción recíproca de los diferentes aspectos .

Sitúa a su vez la práctica materialista como aspecto determinante en la transformación social, esto es, no explica la práctica según la idea, sino la formación de-

las ideas según la práctica material, llega por tanto al resultado de que todas las formas y productos de la conciencia pueden ser resueltos, ya no gracias a la práctica de la crítica intelectual, o la reducción, o la "conciencia de sí" sino únicamente por el derrocamiento práctico de las relaciones sociales concretas que las han originado.

El individuo aislado, fuera de un contexto ha quedado atrás, las representaciones del hombre como ser en abstracto dan lugar en la teoría marxista, al hombre como ser social, situado en un contexto histórico, en el cual ocupa una posición específica en su sociedad, tanto con respecto a los demás individuos, como con respecto a la producción material.

6.1.1. Educación e Ideología.

Ahora bien, acorde a su concepción materialista de la historia, Marx sitúa la educación en el campo de la superestructura. Asimismo, la teoría marxista comprende otro elemento determinante: la lucha de clases, misma que se realiza tanto a nivel político y económico, como ideológico.

En la Ideología Alemana, al establecer que las ideas de clase dominante son por ende las ideas dominantes de -

la época, Marx proporciona una premisa fundamental para comprender el problema educativo en términos superestructurales y de dominio ideológico de una clase sobre otra.

"Las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes", es decir, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad, ejerce igualmente el dominio ideológico. La clase que controla los medios de producción material asegura su dominio a través de control de la producción intelectual; de tal manera, que en general las ideas de la clase dominada no sólo son sometidas a las ideas de la clase dominante, sino que no son reconocidas como válidas, esto es la clase dominante ejerce su dominio por medio de la imposición de su ideología imposición basada en la negación de las formas de conocimiento, saber y organización de la clase oprimida.

Ahora bien, las ideas dominantes no son más que la expresión ideológica de las relaciones materiales dominantes, o sea, las relaciones materiales dominantes concebidas bajo la imposición de la clase en el poder, es decir, la expresión de las relaciones que hacen de una clase determinada una clase dominante.

Gramsci ha reafirmado: "El problema de la educación es el máximo problema de clase y no puede ser resuelto más que bajo el punto de vista de la clase, que es el único que permite la valoración proletaria de las instituciones sociales y de las leyes"⁽¹⁾.

Gramsci nos plantea el problema en términos de totalidad social. Como sabemos, la lucha de clases se da por la posesión del poder político y económico, mecanismo que asegura la posibilidad de dominación de una clase sobre otra. Sin embargo, la organización proletaria y su desarrollo presuponen la ruptura con todas las formas de dominio y reproducción del sistema; necesariamente "la valoración proletaria de las instituciones sociales y de las leyes" conlleva la imposición de la ideología proletaria sobre la ideología burguesa y es en este sentido que podemos afirmar que así como "la historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases", la educación constituye en sí una instancia que no sólo asegura la dominación de la burguesía sobre el proletariado, sino que constituye uno de los principales elementos que perpetúa las condiciones de producción y reproducción del capital.

Hemos visto que la concepción materialista de la historia, adjuce a la forma como viven y se relacio-

(1) Gramsci A. Citado por Broccoli A. En: Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía. pág. 42.

nan los individuos, una manifestación de su organizac---
 ción social y de las condiciones materiales de su pro---
 ducción, interrelacionando la determinación de la base
 económica con la superestructura a través de una rela---
 ción dialéctica; la determinación en última instancia,--
 de la estructura económica, permitirá a Marx diferen---
 -ciar claramente su teoría con respecto a la propia dia-
 léctica Hegeliana; las relaciones de producción, corres-
 pondientes al grado de desarrollo alcanzado por las ---
 fuerzas productivas y el conjunto de estas relaciones,--
 constituyen la estructura económica a la cual correspon-
 -derá el desarrollo de la vida política, religiosa e in-
 -tellectual, la existencia social de los hombres determi-
 -nará su conciencia, determinación que no suprime el pro-
 -blema de la lucha de clases en términos superestructura-
 -les: "la situación económica es la base, pero los diver-
 -sos elementos de la superestructura —las formas políti-
 -cas de la lucha de clases y sus resultados— (...) las
 -formas jurídicas, e incluso los reflejos de todas estas
 -luchas reales en el cerebro de los participantes, teo-
 -rias políticas, jurídicas, filosóficas, concepciones re-
 -ligiosas (...) ejercen igualmente su acción sobre el --
 -curso de las luchas históricas y, en muchos casos, de-
 -terminan de manera preponderante la forma"⁽¹⁾.

Es necesario recalcar —una vez más— que la --

(1) Jakobowicky F. Las Superestructuras Ideológicas en la Concep-
 -ción Materialista de la Historia. pág. 63.

teoría marxista no sólo reconoce la necesidad de analizar las superestructuras conjuntamente y a partir de -- una estrecha vinculación con las condiciones materiales en las cuales surgen, sino que reconoce su especificidad, así como una acción que en términos de lucha de -- clase, no es sólo la contraposición de intereses, relación dialéctica que perdería de vista la aportación fundamental de la teoría marxista: la transformación de -- las condiciones materiales, transformación que habrá de darse a todos los niveles, y que corresponde a la validez histórica de los intereses de una clase.

Si vemos que así como a la burguesía correspondió en los orígenes del capitalismo desarrollar un papel revolucionario, corresponde al proletariado liberar a la humanidad del yugo burgués, afirmación que de sí adjudica a los intereses, forma de pensar y organización proletaria, una validez histórica la cual nos permite afirmar con referencia a la educación, que en tanto ser ésta una forma de dominación de clase, las prácticas educativas reproducen en primera instancia un saber clasista, cuyo objetivo principal será el de contribuir a la reproducción del sistema, así como el control y sujeción de la clase oprimida.

Por su parte, la transformación de las relaciones sociales de producción se encuentra estrechamente vinculada con prácticas sociales que se sitúan dentro -

de la superestructura, como pueden ser prácticas religiosas, tradiciones culturales y principalmente actividades políticas, las cuales conforman la totalidad social, procesos que se encuentran interrelacionados, y cuyo desarrollo es de igual manera interdependiente y que nos remite a situar en primera instancia y como condición fundamental para la transformación de las relaciones sociales de producción, la constitución y enfrentamiento de la ideología proletaria a la ideología burguesa, la cual en ningún momento podemos reconocer en el sistema capitalista como resultado de una educación institucionalizada, sino que deberá constituirse a partir de formas organizativas y en prácticas de ruptura con la organización social vigente y por lo tanto, radicalmente opuesta a las prácticas educativas reconocidas por la clase dominante.

Una vez situado este contexto general, podemos preguntarnos ¿Cuál es la representación del sujeto y -- del objeto de la educación planteados por la educación permanente en relación con la teoría marxista de la educación?

4.1.2. Conciencia y Ser Social.

Conciencia y Ser son dos conceptos que por su nivel de abstracción permiten delinear claramente la posición marxista en cuanto a su concepción de la historia,

pero no es ésta la única razón por la cual nos interesan.

*El Ser Social determina la Consciencia. El Ser social no representa solamente las relaciones económicas. Estas forman ciertamente, el fundamento de la vida social y se imponen en último análisis. Pero en todo análisis el Ser social debe ser examinado como una totalidad y, en consecuencia, tomadas en consideración las relaciones políticas y económicas, así como las ideologías existentes, la tradición espiritual. Estos factores superestructurales no deben ser considerados como fuerzas productivas autónomas sin conexión con los otros elementos, expresan por su parte, en efecto, relaciones de producción materiales determinadas, pero relaciones probablemente ya superadas, que no han perdido su expresión ideal al mismo tiempo que su realidad material⁽¹⁾.

Sostenemos en primera instancia que el problema del ser social y el de conciencia, es como lo hemos dicho, de una manera filosófica, abstracta, el problema del sujeto y del objeto de la educación, y que el hecho no hecho por Marx a la filosofía idealista, es igualmente válido para toda concepción burguesa de la educación y en particular para la educación permanente.

(1) Jakubowski F. Op. cit. pág. 93.

Asimismo que al plantearse Marx el problema de la necesaria concreción en la historia se está planteando el problema de la concreción en el conocimiento, ya que el ser concreto, el hombre situado concretamente conoce aquello que se da de igual forma; la producción del conocimiento y el conocimiento mismo son sociales y están histórica y concretamente determinados.

De esta forma, con base en la concepción materialista de la historia, la concepción de la educación permanente ha incidido en una premisa común a toda concepción burguesa de la educación, a saber, la representación del objeto y del sujeto de la educación en abstracto, veamos:

"Si realmente se pregunta uno cuál es el objetivo de la educación que antes se decía que preparaba al individuo para la vida, bueno, esa es una frase muy vaga, muy genérica, preparar al individuo para su porvenir es una concepción muy individualista. El objetivo de la educación es preparar al individuo para su vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad, y eso está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida"⁽¹⁾.

(1) Castro F. Op. cit. pág. 101.

Sí, ciertamente podemos encontrar en una referencia hecha por Aníbal Ponce, que la idea de "educación para la vida" no es una idea nueva y mucho menos ajena a la burguesía: Gentile, en la Nuova Scuola Media, afirma: "El hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama una conciencia, es el hombre dígame más bien de las clases dirigentes, (...) y la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por otros. En este hombre creo que piensan todos los que reclaman que la escuela sea para la vida. - Sí para la vida del hombre, de la conciencia humana" (1).

La representación misma de una "educación para la vida" manifiesta una abstracción de las condiciones materiales e históricas en las que surge y toma cuerpo dicha concepción, y es, a condición de reconocer como "necesarias" o en su caso negar la existencia de las -- clases sociales que la burguesía puede reconocer su objeto o su sujeto educativo en términos abstractos.

Esta posición concierne de igual forma a la educación permanente; al plantear postulados como el de -- "aprender a ser" se representa el objeto de la educa-- ción en términos abstractos, adecuando conforme a los -- requerimientos de una situación histórica la forma, pero existiendo en esencia la misma posición clasista.

(1) Ponce A. Educación y Lucha de Clases, pág. 214.

Plantearse como objeto de la educación "aprender a ser" es conjuntamente con algunas pretensiones de democracia educativa o de "concepción educativa que va más allá de un problema de clases sociales", banderas educativas de la burguesía que en su lucha ideológica adecúa las exigencias de una caduca posición educativa.

Representarse al hombre en abstracto, al "hombre en plenitud de sus dimensiones" permitirá a la educación plantearse una educación para la vida y cumplir una función mistificadora de las condiciones concretas en que se desarrollan los fenómenos sociales, asimismo, vendrá a refuncionalizar la acción alineadora que desempeña la educación en el capitalismo.

Es así que la afirmación hecha por Fidel Castro - con relación a la incapacidad del sistema capitalista de plantear una educación "con relación al trabajo una educación para la vida", adquiere significación con base en la incapacidad de plantearse en el sistema capitalista, en términos concretos, lejano a representaciones ideologizantes, la función de la educación, ya que ciertamente la educación es una preparación para la vida, pero no una preparación ni una vida en abstracto, sino una preparación para la inserción del sujeto educando en las prácticas sociales que el grado de desarrollo alcanzado por una formación social concreta requieran, y aún más para la transformación de ésta.

4.1.3. Teoría y Práctica.

La dialéctica marxista estudia: "La unidad del Sujeto y el Objeto" (en términos de unidad) de la Conciencia y del Ser, encuentra su expresión en la unidad de la Teoría y la Práctica, en la ligazón del marxismo con el movimiento obrero, en el conocimiento de la teoría, como expresión de la actividad práctico-crítica del proletariado y como teoría "esencialmente crítica y revolucionaria", que lleve a la supresión práctica del objeto que ha criticado teóricamente, que lleve a la transformación de las relaciones existentes". (1)

Estas afirmaciones tienen como objetivo permitirnos retomar otro problema tratado por la educación permanente, y ya que no es posible concebir una separación tajante entre objeto y sujeto de la educación, tampoco es posible desliger a los mismos del problema de la relación entre teoría y práctica.

Desde nuestro punto de vista con la concepción de educación permanente se trata de dar una respuesta a la disociación entre teoría y práctica, disociación característica e inherente al sistema capitalista de producción.

A) sugerir medidas tendientes a desarrollar la --

(1) Jakubowsky F. Op. cit. págs. 111-112.

práctica educativa en instituciones que de sí no son educativas, el pretender desarrollar la práctica educativa - quebrantando el monopolio de la escuela, pretensión que como hemos visto, de generalizarse reclamaría una planificación social imposible de llevarse a cabo en un sistema capitalista y que aún comprendiendo un número reducido de "instituciones", encuentra serias contraposiciones con los intereses clasistas que basan su poder en el dominio que ejercen a través de dichas instituciones.

Habremos de argumentar desde nuestra posición, - en primera instancia y como argumento determinante, que el problema de la separación entre teoría y práctica, no es - un problema relativo únicamente al acto educativo en la medida en que la separación de la teoría y la práctica es un problema derivado de la división social del trabajo, - mismo que corresponde a la forma de propiedad imperante, la cual a su vez determina las relaciones sociales de producción y en general las relaciones entre los individuos.

La división social del trabajo, es pues, la condición a nivel de estructura económica que determinará como necesaria la separación entre teoría y práctica; como una condición propia de la reproducción del sistema capitalista, fenómeno que determina toda práctica educativa, perpetuando la separación entre teoría y práctica en la educación, y ante el cual sólo la teoría marxista ha planteado una respuesta concreta: "Pero el trabajo que ha creado al

hombre se ha dividido y con ello ha dividido al hombre, lo ha alineado en la sociedad de clases. La pedagogía marxista -un elemento más de la revolución social- se presenta entonces como forma y método de la reintegración del hombre en el trabajo, en oposición al trabajo que lo ha dividido" (1).

Podemos afirmar que no sólo a nivel de pedagogía el marxismo presupone una estrecha vinculación entre teoría y práctica, pues en tanto que le interesa esencialmente la transformación de las condiciones sociales imperantes en un momento histórico determinado, en tanto que "guía para la acción", en tanto que como el propio Lenin ha declarado, la práctica constituye en sí, el aspecto determinante a partir del cual se produce la teoría marxista, consideramos --válido parafrasear a Mao respecto a la práctica como criterio de verdad, para afirmar que la práctica no sólo constituye el criterio, sino la condición determinante de toda relación educativa.

"Marx no se limitó a tratar sobre la vinculación de la enseñanza politécnica y el trabajo productivo en el sistema educacional burgués, sino que entendió que, conjuntamente con esta demanda, la acción del proletariado destruiría la sociedad capitalista que degrada a los obreros y --los reduce a la condición de autómatas. Entonces --pensaba

(1) García Gulló G. Op. cit. pág. 80.

Marx- esta vinculación de trabajo productivo y enseñanza politécnica debía colaborar a la supresión de la división del trabajo entre lo físico y lo intelectual. Su carácter revolucionario uniría ciencia y trabajo". (1)

Sin embargo, habremos de coincidir que la supresión de la división entre trabajo físico y trabajo intelectual, a la que alude Marx, se da por la acción organizada de las clases oprimidas y como resultado de un largo proceso histórico de constitución y desarrollo del proletariado. Asimismo, que en lo que concierne específicamente a educación obrera y como el propio Suchodolski lo ha señalado, al hablar del carácter de clase de la educación burguesa y con respecto a la enseñanza obrera, ésta se caracteriza por ser "(...) un elemento necesario de la producción. (y) En el capitalismo, sin embargo, tiene la exclusiva tarea de formar fuerzas de trabajo baratas y no rebasará nunca los límites que los intereses de la producción capitalista exigen". (2)

Por nuestra parte nos permitimos agregar a este tesis y con referencia a la educación permanente, que incorporar como auxiliares los recursos que ofrecen otras órganos o instituciones -en particular la industria, con lo cual la freecología burguesa pretendería terminar con el -

(1) García Gulló G. Op. cit. págs. 74-75.

(2) Suchodolski B. Teoría Marxista de la Educación. pág. 123.

problema de la disociación entre teoría y práctica—, estas prácticas educativas no podrían rebasar los intereses capitalistas y sí, por lo contrario, constituirían una nueva -- forma de ideologización y de acumulación de capital.

Por otra parte, nuestro punto de vista es que en mucho, los sistemas educativos del capitalismo tratan de recoger algunas experiencias en cuanto al impulso y logros obtenidos en el socialismo, en lo que concierne a educación -- obrera, así como en cuanto a cambios educativos en general. Ejemplo de ello son los flagrantes resultados obtenidos a -- partir de la Revolución Cubana en dicho país; mismos que -- comprenden una estrecha vinculación entre teoría y práctica, que ha llevado a una integración fábrica-escuela, y -- que manifiestan logros en regiones como es la alfabetización, en las cuales la burguesía ha tenido amplias deficiencias.

Es necesario remarcar que una formación social socialista hace factible —en contraposición a lo que sucede en un sistema capitalista—, una mayor relación entre -- teoría y práctica, la cual se basa en transformaciones de la estructura económica que permiten la participación del sujeto en la gestación y control de diversas prácticas políticas y sociales, por lo tanto en prácticas educativas, -- así como el carácter mismo del sistema socialista, el --- cual permite plantear en términos de primera importancia la educación masiva tal como sucedió en el caso Cubano, --

sin embargo, estos dos aspectos estarían incompletos desde nuestro punto de vista si no se cumplieran los supuestos planteados por el propio Gramsci para el desarrollo de una educación revolucionaria, problema que habremos de abordar en apartado siguiente.

4.1.4. Conciencia de Clase. y Participación de las Masas.

"El presupuesto de este tipo de intervención (una educación revolucionaria) es un conocimiento del folklore y del sentido común, es decir, de las condiciones de las masas. Como es el maestro debe conocer el ambiente del niño (...), así quien ejerce la hegemonía debe acercarse al mundo de las masas para conocerlo" (1).

Esta visión de Gramsci nos aporte dos elementos -- nuevos para nuestro análisis; por una parte el problema de la relación educador-educando, que conforme Marx desarrolló en su tesis sobre Feuerbach reviste un carácter necesariamente dialéctico -- todo educador deberá ser educando -- y que nos plantea el problema de la participación de las masas y el papel del medio ambiente en la educación.

Tanto Marx como Gramsci, se oponen a las diferentes

(1) Gramsci A. citado por Broccoli A. Op. cit. pág. 107

formas en que la burguesía pretende justificar el sometimiento ejercido por la educación, al presentar las condiciones sociales imperantes como "necesarias o naturales". Marx, por su parte, critica "tanto las teorías utópicas - de la transformación social mediante la educación", como también las teorías oportunistas "de la educación como - función del ambiente" (1) y los dos coinciden en subrayar que si el ambiente es de sí educativo, es necesario educar al propio ambiente.

En este sentido afirmamos que al plantearse por la educación permanente, la desescolarización o el empleo de diversos recursos educativos, no sólo se está haciendo -- abstracción de transformaciones estructurales del medio - ambiente, sino también de la conciencia y organización de las masas, condiciones sin las cuales no hubieran sido factibles muchas de las iniciativas educativas que llevan a cabo en los países socialistas, e insistimos nuevamente en cuanto a que de no realizarse esas transformaciones la realización de prácticas educativas acordes a la visión de educación permanente, presupondrían únicamente nuevas formas de explotación burguesa, en tanto que el educando recibiría la influencia del medio ambiente conforme a los --- intereses clasistas de la burguesía.

Al reflexionar sobre la acción de las masas es nece

(1) García Gallo G. Op. cit. pág. 91.

serio que puntualicemos que es este un presupuesto de la teoría marxista, que a su vez comprende el problema de -- conciencia de clase; concepto que de principio se opone tajantemente a una representación abstracta e individualista del sujeto: "El concepto de conciencia de clase -- en el marxismo no corresponde a la idea vulgar empírica de la conciencia que tienen los individuos de su condición de clase. Una de las conquistas básicas de la ciencia social marxista se define en la frase del Prólogo a la Contribución de la Crítica de la Economía Política: "y del mismo modo que no podemos juzgar a estas épocas de revolución -- por su conciencia, sino que por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción"⁽¹⁾. "Es decir, por conciencia de clase se entenderá las formas posibles de conciencia en las condiciones específicas de una estructura social dada. El análisis será mucho más -- concreto y matizado, pero todavía no se relaciona con lo que las personas o grupos sociales empíricamente piensen"⁽²⁾.

En este sentido se podría argumentar que la educación permanente puede incorporar nuevos recursos educativos a partir de la acción de diversos grupos sociales, tal como podría ser el caso de plantearse una acción educativa

(1) Don Santos 1. El Concepto de Clases Sociales. pág. 12.
 (2) Ibidem. pág. 16.

comunitario a partir de los recursos de la misma, sin embargo, en ausencia de una actividad de los niños basada en el desarrollo de su conciencia de clase, y planteada a partir de representaciones empíricas del sujeto y del objeto y de la educación, dichas acciones educativas constituyen formas pragmáticas, destinadas al fracaso.

5.- CONCLUSIONES.

El concepto de educación permanente surge como una respuesta teórica a las carencias de la noción tradicional de educación. Se constituye a lo largo de las inadecuaciones que esta última -- idea de la educación manifiesta, particularmente en lo que respecta a educación de adultos, práctica educativa que constituye el -- principal antecedente que da lugar a la formulación de la teoría -- de educación permanente, concepto adoptado por la UNESCO a partir de su programa para 1967-1968 y ampliamente reconocido en la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Tokio Japón, en 1972.

- La educación de adultos adquiere determinante importancia en el sistema capitalista de producción, por ser éste, la práctica que permitirá no sólo la formación, sino la constante adecuación de la fuerza de trabajo a los requerimientos del capital.
- La revolución industrial y la revolución científico-técnológica, son dos fenómenos que a la vez que permiten el desarrollo del sistema capitalista de producción remarcan la necesidad de desarrollar la educación de acuerdo al ritmo de producción y transformación científica y social.
- Diferenciar dos períodos, uno específicamente avocado a la "formación" del sujeto educando y otro propiamente --

de su desenvolvimiento, reconocía un período y aún más una edad propia para "educarse", por lo tanto el acto educativo constituía un proceso finiquitable y circunscrito a la niñez y juventud. De esta forma, la educación de adultos se entendía como un proceso complementario, cuyo objetivo era suplir o en su caso corregir las carencias o deficiencias surgidas a partir del período específicamente destinado a educarse. A partir de esta carencia surge la noción de educación continua, misma que comprende la educación de adultos como parte integrante del sistema educativo y la integración de éste, con base en la idea de la educación como un proceso a lo largo de toda la vida.

— El desarrollo de la educación de adultos y su reconocimiento, conllevan la aceptación de la educación como una práctica que se realice "a lo largo de la vida", noción que dista de circunscribirse a la continuación de la educación después de la formación reportada por la escuela y requiere una visión que conjunte la práctica educativa realizada en el ámbito escolar y fuera de éste.

— La educación concebida como un proceso que se realiza a lo largo de la vida, no pueda circunscribirse a la acción ejercida por la escuela, de esta forma la institucionalización de la educación hecha a lo largo de la historia, misma que llegado un momento determinado, hizo aparecer como idénticas escuela-educación y que hasta la fecha es la principal acción educativa que cuenta con un -

reconocimiento social, se ve cuestionada con base en la necesidad de diversificar los medios educativos y con la finalidad de desarrollar una planificación educativa acorde a la estructura socioeconómica del capitalismo.

— A partir de este cuestionamiento, se sitúa a la escuela como uno más de los agentes educativos y se reconoce a la educación informal, con lo cual se validan prácticas educativas no institucionalizadas y derivadas de la participación del educando en su contexto social.

— Conforme a los cambios referidos, la educación permanente se postula como un proceso que se realiza a lo largo de la vida del sujeto educando, acorde a los imperativos de los cambios científicos y sociales y realizable a través de las diferentes formas de participación social en que el educando se ve inserto.

— En contraposición a esta ambiciosa propuesta, los teóricos de la educación permanente se manifiestan simplemente conservadores en lo que respecta a su concepto de educación, reafirmando la función estabilizadora y de mantención del orden social imperante, ejercida por la educación.

— En cuanto a la conceptualización del sujeto y del objeto de la educación, la teoría de educación permanente propone una relación en apariencia dialéctica, cuyo objetivo

es fundamental como objeto de la educación al propio sujeto. Esta proposición carece de una delimitación específica en relación a lo propio de cada concepto, de tal forma, se manifiesta una tendencia a cosificar al sujeto educando, adjudicándole la capacidad de reconocerse a sí mismo como objeto de su educación. Se supone que, esta capacidad deberá ser reportada por la propia educación, a fin de permitir al educando determinar por sí mismo su proceso educativo y desenvolverse activamente en éste, dejando de ser tratado como un mero objeto al "determinar" sus propias prácticas educativas; posición que denota la teoría de educación permanente como un discurso humanizante y -- tendiente a la desalienación del hombre, un discurso en -- última instancia idealista que pretende sustentar la educación como un proceso que de sí permite la determinación del sujeto sobre la historia.

Esta posición presupone a su vez, que el sujeto educando se ha considerado lejano a toda concreción en relación a una clase social determinada, supuesto que concuerda con las ya tradicionales aspiraciones de democracia imperantes en la noción tradicional de la educación y que sitúan al Estado por encima de las clases sociales y -- por lo tanto a la acción educativa dirigida y controlada por el mismo, ajena a toda posición clasista.

-- Es necesario remarcar una visión individualista en cuanto a la relación educador-educando, así como a lo que -- se ha denominado la participación del sujeto en su pro-

caso educativo.

Asimismo debemos referir como una de las principales -- aportaciones de la educación permanente, el impulso de programas educativos tendientes a situar al maestro o conductor del grupo como un "facilitador del aprendizaje", con lo cual se niega la relación educador-educando como una relación de "transmisión del conocimiento" y se hace énfasis en el desempeño del educando en su proceso educativo.

— En cuanto a política educativa y como principales postulados de la educación permanente se propone:

a) La intervención del Estado, con objeto de coordinar los diversos recursos de que disponga una determinada sociedad, a fin de llevar a cabo la desescolarización de la educación y desarrollar una política educativa basada principalmente en medios tales como, -- los centros recreativos, los medios masivos de comunicación, las fábricas y los sindicatos, proposición que:

Se realizara, enfrentaría amplias dificultades en la medida en que requiere de una planificación social -- que no es factible de desarrollarse en un sistema capitalista de producción, el cual permite a lo sumo -- una planeación sujeta a las crisis del mismo.

Se encuentre igualmente limitada en la medida en que

afecta los intereses de las oligarquías que poseen y controlan estos supuestos recursos educativos.

Finalmente, sus posibilidades de empleo con fines educativos se encuentran circunscritas a los intereses de aquellos que detectan la propiedad de estos medios de producción, situación que de manera particular en el sistema capitalista y en lo tocante a fábricas y sindicatos habrá de repercutir en un mayor control y dominio de la clase en el poder y en última instancia en una forma más de explotación.

- b) La constitución de toda ciudad, en una ciudad educativa, con lo cual:

Se determina el medio ambiente como educador en sí mismo, sin denotar la necesidad de transformar a éste.

Se presupone nuevamente una planificación, ahora no sólo social y educativa, sino aún de carácter urbano, presupuestos que sitúan el postulado de ciudad educativa, basado en una visión futurista del desarrollo social.

- c) Se establece como agente educativo por excelencia la comunidad social en la que se desenvuelve el sujeto educando, proposición que:

Al carecer de una delimitación propia, tiende a identificar cualquier tipo de conglomerado social como comunidad educativa.

Retoma el concepto antropológico de comunidad, yuxtaponiendo dos problemáticas diferentes.

Es empleado en substitución al concepto de clases sociales, repercutiendo en una representación abstracta de la organización social.

Por la poca rigurosidad en el empleo del término, deriva en la identificación de la noción de grupo de aprendizaje con el de comunidad educativa.

- Conforme a la teoría marxista de la educación, la concepción de la educación permanente sostiene una representación abstracta del sujeto de la educación, manifestando nuevamente la incapacidad de la burguesía de plantearse teóricamente problemas educativos concretos, de producir una concepción educativa que responda a necesidades concretas, producto del desarrollo histórico, pues la respuesta presentada por la concepción de educación permanente es a lo sumo una respuesta reformista -como se puede deducir de un leve análisis del postulado de desescolarización- que no permite plantear una respuesta a un problema educativo relevante, como es el de la disociación entre teoría y práctica, ya que en la medida en que la educación permanente se limita a sugerir la coordinación de diferentes medios con fines educativos, a sugerir la constitución de comunidades educativas, pretende afectar las prácticas educativas a partir de reformas al inte

rior mismo de la problemática educativa, sin transformar las condiciones económicas y sociales que han dado lugar a la misma.

Es así, que en la medida en que se desconoce la necesidad de transformar la división social del trabajo prevaleciente en el sistema capitalista de producción, en la medida en que se niega la existencia de clases sociales antagónicas, se puede propugnar cuanto se desee la participación y determinación del sujeto educando - en sus prácticas educativas, sin haberse rebasado los marcos de una concepción educativa ahistórica, cuyos intentos a pesar de retomar importantes avances educativos logrados en países socialistas - alfabetización masiva en Cuba, educación comunitaria en China, - por citar algunos ejemplos - al ser planteadas con base en la abstracción de las condiciones económico sociales y aún más, de la conciencia y organización de las masas, se encuentran destinadas al fracaso en lo que respecta al desarrollo de experiencias prácticas, y a constituirse en una más de las teorías que pretenden solucionar las crisis del capitalismo.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis
Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado.
Ediciones Pepe
Colombia, 1978, 84 p.

- Azevedo, Fernando de
Sociología de la Educación.
Fondo de Cultura Económica
México, 1973, 381 p.

- Baudelot Ch. y Estebalet R.
La Escuela Capitalista.
Siglo Veintiuno Editores
México, 1977, 301 p.

- Braverman, Harry
Trabajo y Capital Monopolista.
Editorial Nuestro tiempo
México, 1975, 313 p.

- Broccoli, Antonio
Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía.
Editorial Nueva Imagen
México, 1979, 319 p.

- **Bujarin, Nicolai**

La Economía Mundial y el Imperialismo,

Cuadernos de Pasado y Presente

Buenos Aires, Argentina, 1973, 224 p.

- **Castrejón Diez, Jaime**

La Escuela del Futuro,

Archivo del fondo, No. 33

Fondo de Cultura Económica

México, 1975, 89 p.

- **Castrejón Diez, Jaime y Angeles Gutiérrez, Ofelia**

Educación Permanente,

Principios y Experiencias

Archivo del fondo No. 21

Fondo de Cultura Económica

México, 1974, 125 p.

- **Castro, Fidel**

Educación en la Revolución,

Ediciones de Cultura Popular

México 1966, 208 p.

• **Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) UNAM.**

Perfiles Educativos, No. 3,

Nota para un Modelo de Docencia, de: Arredondo M. y Uribe Ortega M.

México enero - febrero - marzo, 1979, 64 p.

- Coloquio Latinoamericano sobre Reforma Educativa.

Liga Internacional de la Enseñanza, la Educación y la Cultura Popular.

Academia Mexicana de Educación

México 1972, 61 p.

- Dos Santos, Theotonia

El Concepto de Clases Sociales.

suplemento de la Revista "tlatonni" No. 9

Comité de Publicaciones de los alumnos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

México 1974, 36 p.

- Durkheim, Emile

Educación y Sociología.

Shapiro Editor

Buenos Aires, Argentina, 1974, 99 p.

- Faure Edgar y otros.

Aprender a Ser.

La Educación del Futuro

Alianza Editorial y UNESCO

Madrid España 1973, 426 p.

- Francois, Louis

El Derecho a la Educación.

De la Proclamación del Principio a las Realizaciones, 1948-1968

UNESCO

París Francia, 1969, 101 p.

- Freire, Paulo

La Educación como Práctica de la Libertad.

Editorial Siglo Veintiuno

México, 1974, 151, p.

- Flores Jaramillo, Renán

La Explosión de las Comunicaciones y la Educación Permanente.

Ediciones Promoción Cultural.

España, 1975, 113 p.

- Fullat, Octavio

La Educación Permanente.

Selvat Editores.

Barcelona España, 1973, 141 p.

- García Gallo, Gaspar

La Concepción Marxista sobre la Escuela y la Educación.

Editorial Grijalbo

México, 1977, 166 p.

- Hely, A.S.M.

Nuevas Tendencias de la Educación de Adultos.

De Elsinor a Montreal

UNESCO

París Francia, 1973, 150 p.

- Jacobovsky, Franz

Las Superestructuras Ideológicas en la Concepción Marxista de la Historia.

Comunicación, Serie B

Alberto Corazón editor

España, 1973, 237 p.

- Lefrange, H.

A propósito de la Escuela en: Sobre el Método Marxista,

Editorial Grijelbo

México, 1974, 226 p.

- Lengrand, Paul

Introducción a la Educación Permanente,

Colección UNESCO, Programas y Métodos de Enseñanza

Editorial Teide

España, 1973, 169 p.

- **Lowe, John**
L'Education des adultes: Perspectives Mondiales.
Les Presses de l'UNESCO
Paris France, 1976, 251 p.

- **Mao, tse-tung**
Cinco Tesis Filosóficas.
Ediciones de Lengua Extranjera,
Pekin, 1975, 288 p.

- **Marx, Carlos**
El Capital, tomo I.
Fondo de Cultura Económica
México, 1972, 769 p.

- **Marx, Carlos y Engels, Federico**
La Ideología Alemana.
Ediciones de Cultura Popular
México, 1975, 234 p.

- **Parkyn, George**
Vers un Modèle Conceptuel d'Education Permanente.
Etudes et Documents d'Education No. 12
UNESCO
Paris France, 1973, 51 p.

- Ponce Anibal

Educación y Lucha de Clases.

Publicaciones Didácticas y Culturales

México, 1977, 235 p.

- Scheff, Adam

Sociología e Ideología.

Cuadernos Beta No. 2

A. Redondo Editor

Barcelona España, 1969, 103 p.

- Varios Autores

La Escuela y la Educación Permanente, I y II.

Sep Setentas

Nos. 262 y 263

México, 1976, 171 y 197 p.

- Soler Roca, Miguel

La Educación Permanente y Sus Perspectivas en América Latina.

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre
Formación Profesional (CINTERFOR)

Boletín 11/12

Uruguay, septiembre/ diciembre 1970, 49 p.

- Suchodolski, B.

Teoría Marxista de la Educación.

Editorial Grijalbo

México, 1965, 382 p.

- UNESCO

Estudio Internacional Retrospectivo de la Educación de Adultos.

de Montreal 1960, a Tokio 1972.

París Francia, 1972, 138 p.